

Образование

Очень краткое введение

ГЭРИ ТОМАС

Перевод с английского

АНАСТАСИИ АРХИПОВОЙ

под научной редакцией

СЕРГЕЯ ФИЛОНОВИЧА



*Издательский дом
Высшей школы экономики*
МОСКВА, 2016

Библиотека
журнала
«Вопросы образования»

Education

A Very Short Introduction

GARY THOMAS

УДК 37
ББК 74
Т56

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,
ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ,
ВИКТОР БОЛОТОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Научный редактор перевода

СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ

Education: A Very Short Introduction was originally published in English in 2013. This translation is published by arrangement with Oxford University Press. Higher School of Economics is solely responsible for this translation from the original work and Oxford University Press shall have no liability for any errors, omissions or inaccuracies or ambiguities in such translation or for any losses caused by reliance thereupon.

Книга «Образование: Очень краткое введение» была впервые опубликована на английском языке в 2013 г. Данный перевод публикуется с согласия Oxford University Press. Высшая школа экономики отвечает за перевод с языка оригинала, и Oxford University Press не несет ответственности за любые ошибки, пропуски, неточности или неоднозначности в этом переводе, а также за любой ущерб, вызванный его неточностью.

ISBN 978-5-7598-1323-1 (рус.) © Gary Thomas 2013

ISBN 978-0-19-964326-4 (англ.) © Перевод на русский язык,
оформление. Издательский
дом Высшей школы
экономики, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Список иллюстраций	6
О книге	7
Предисловие	9
1. КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ	13
2. МАСЛО И ВОДА: ФОРМАЛИСТЫ И ПРОГРЕССИСТЫ	31
3. ТРАДИЦИИ РАЗВИВАЮТСЯ: ИДЕИ НА ПРАКТИКЕ	52
4. БОЛЬШИЕ ИДЕИ XX ВЕКА	66
5. АНАЛИТИКИ И ТЕОРЕТИКИ: КАКАЯ ОТ НИХ ПОЛЬЗА?	96
6. ШКОЛЬНАЯ ПРОГРАММА	117
7. БОЛЬШЕ НИКАКОЙ ШКОЛЫ!	137
Библиография и литература для дополнительного чтения	157

СПИСОК ИЛЛЮСТРАЦИЙ

Рис. 1. Густав Адольф Шпангенберг. «Школа Аристотеля» (изображение Лицея) 17

Wikimedia Commons /

<Spangenberg - Schule des Aristoteles.jpg>

Рис. 2. Типичная организация групповой работы в классе (начальная школа) 56

Рисунок автора

Рис. 3. Джон Дьюи 67

Wikimedia Commons / <John Dewey cph.3a51565.jpg>

Рис. 4. «190 разделить на два...» 78

Карикатура Вахана Ширваняна

© Vahan Snirvanian

www.CartoonStock.com <vsh0277>

Рис. 5. «Доктор, похоже, Вы открыли формулу успеха!» 110

Карикатура бр. Томасов

© Thomas Bros

www.CartoonStock.com <tbrn278>

Рис. 6. Хроника образовательных идей (масштаб весьма приблизительный) 155

Рисунок автора

Автор этой книги — Гэри Томас — всю свою жизнь посвятил образованию. Он работал школьным учителем и школьным психологом, преподавал в нескольких британских университетах, занимался исследованиями различных проблем образования. На основе накопленного опыта и своего понимания развития образования (преимущественно школьного) на протяжении многих веков он и написал эту книгу для весьма разнообразной серии под общим названием «Очень краткие введения». Цель этой серии — познакомить занятых читателей с самыми разными понятиями, историческими персонажами и даже целыми областями человеческой деятельности.

Сама по себе попытка отразить в книге небольшого объема сложный и противоречивый процесс формирования и изменения взглядов на образование заслуживает уважения. Как выделить основные события этого многовекового процесса? Очевидно, что всегда найдутся жесткие критики, готовые указать автору на пробелы в освещении этих событий или на их спорную интерпретацию. Полагаю, что, работая над книгой, Г. Томас понимал неизбежность подобной критики. Но он не убоился ее, проявив тем самым недюжинное мужество.

История образования (и ее часть — история педагогики) — интереснейший объект исследования. С одной стороны, события, происходившие в этой области в разные эпохи, удивительно наглядно отражают динамику цивилизации, поскольку они связаны с пониманием смысла существования и развития человека, которое менялось и продолжает меняться с момента зарождения цивилизации. С другой стороны, образование — область весьма прагматическая, касающаяся каждого из нас, поскольку полученное (или не полученное) образование в значительной степени определяет

нашу жизнь. Поэтому знакомство с историей образования позволяет связать весьма общие темы с темами совершенно конкретными.

Очень краткому введению в предмет вряд ли необходимо пространное предисловие. Поэтому сформулируем лишь основные причины, почему стоит познакомиться с книгой Г. Томаса.

Читателю будет представлен поток идей относительно целей и форм образования. Читатель с критическим мышлением получит пищу для раздумий о том, почему споры на эту тему не затихают на протяжении многих столетий. В книге можно найти рассказы об очень интересных людях, как теоретиках, так и практиках, много сделавших для расширения наших представлений о смысле и возможностях образования.

В книге Томаса раскрываются и драма идей, и драмы людей. Трудно избежать слова «драма», когда знакомишься с весьма убедительными идеями Ивана Иллича относительно необходимости «освобождения от школ», одновременно понимая, скольких людей, талантливых и преданных своему делу, могла бы затронуть реализация этих идей. Трудно не назвать драматической судьбу Сирила Бёрта, который ради распространения идеи, в которую фанатически верил, решился на многолетние фальсификации при проведении исследований.

Конечно же, специалисты по истории образования могут указать на важные теории и события, не нашедшие отражения в этой книге. Она, без сомнения, концентрирует внимание на развитии западной образовательной традиции. Но эти ограничения не делают ее менее привлекательной. Книга Томаса дает возможность войти в мир проблем современного образования, и ради этого ее стоит прочитать.

Сергей Филонович,
профессор НИУ ВШЭ,
научный редактор перевода

Предисловие

Лишь очень немногие хорошо представляют, почему школы существуют в своем нынешнем виде: интеллектуальные традиции, сформировавшие образование, остаются неразличимыми для большинства наблюдателей. Это какой-то странный пробел в общественном знании. Например, с физикой и биологией дело обстоит по-другому. Большинство образованных неспециалистов сумеют набросать пару связных предложений об Эйнштейне и Ньютоне, а о Дарвине так даже целую страницу. Даже в случае с экономикой многие способны выдать что-то вполне осмысленное о Кейнсе и Марксе. Но вот имена Дьюи или Пиаже у большинства людей, боюсь, скорее вызовут недоумение. Возможно, именно этим пробелом в представлениях о том, что такое образование и какой путь развития оно прошло, объясняется скудость творческого воображения в деле его улучшения.

По-видимому, этот пробел в знании показывает, как мы на Западе относимся к образованию. Вот характерный пример. Когда американский философ Джон Дьюи — возможно, величайший мыслитель в Новейшей истории, занимавшийся вопросами образования, — посетил в 1928 г. Китай, где ему должны были присвоить почетную ученую степень Пекинского Национального университета, ректор представил его как «второго Конфуция». Вряд ли это было преувеличением или шуткой — в конце концов, дело было в Китае, а сравнения с Конфуцием в Китае никогда не бывают неосмотрительными. Дьюи снискал высшую похвалу!

Однако, сокрушается автор передовицы в «Time», посвященной этому событию, «на десять тысяч американцев не найдется ни одного, хоть что-нибудь слыжавшего о Джоне Дьюи». И в наши дни мало что изменилось (нет, это не тот Дьюи,

который изобрел систему библиотечной классификации). Большинство людей на Западе полагают, что обязательное посещение школы в течение десяти лет — это все, что им нужно знать об образовании. Знаменитая фраза Джона Мэйджора (британского премьер-министра в 1990–1997 гг.) о том, что дети должны прилежнее заниматься образованием в школе, выдавала его с головой — очевидно, «образование» для него было просто-напросто такой штукой, которой занимаются в школе. И не более того.

Это не просто краткое введение — это *очень* краткое введение, и поэтому упрощения, поверхностные обобщения, упущения и банальности в нем неминуемы. «Как же мне этого избежать?» — гадал я, садясь за работу. Непростой вопрос, особенно если учитывать широту темы. Я понял, что обо всем написать не удастся, — во всяком случае, без упрощений. Поэтому я пожертвовал полнотой обзора ради обсуждения сути вопроса и сосредоточился скорее на идеях, нежели на фактах.

Представляя себе читателей «Очень краткого введения» как умных и образованных людей, возможно, не обладающих специальными знаниями об этом предмете, я решил попробовать рассказать историю — точнее, ряд историй — о том, каким образом формировались идеи об образовании. Эти истории часто переплетаются, так что не ждите простого и ясного повествования о поступательном становлении образования: его становление оказывалось под сильным влиянием развития психологии, тестирования, результатов исследований, посвященных воздействию образования.

Мои взгляды на образование преломляются сквозь призму моих собственных школьных бед. Когда я завалил переходный экзамен из начальной школы в среднюю, мои мудрые родители перевели меня в дешевую (во всех смыслах этого

слова) частную школу, эдакую Академию Дотбойс-Холл¹ наших дней.

И здесь в течение всего одного урока я получил 23 удара тростью (дело было в 1966 г.) от учителя английского по прозвищу Шизик. Его трость прозывалась мистером Уиппи², в честь очень распространенной в то время марки мороженого. Как любил приговаривать Шизик, знакомя очередного ученика с мистером Уиппи, «кому мороженое, а кому и по роже»³. Судя по всему, это казалось ему очень смешной шуткой. Когда эта школа, по счастью, обанкротилась, меня отправили в местную общеобразовательную среднюю школу⁴, а когда я сдал достаточное количество всяческих экзаменов, меня допустили сначала в классическую среднюю школу⁵, а затем в университет.

После университета я работал учителем начальной школы, школьным психологом и преподавателем в пяти университетах. За время моей профессиональной карьеры я побывал в 200 или 300 школах, работал в пяти органах местного управления и был членом родительского комитета в государственной единой средней школе, где

¹ В романе Ч. Диккенса «Николас Никльби» — частная школа с палочной дисциплиной. — *Здесь и далее примеч. пер.*

² Mr Whippy (мистер Сбитень) — игра слов: to whip — сечь, пороть; whipped cream — взбитые сливки.

³ Makes you scream, not ice cream — игра слов. Букв.: «заставляет тебя кричать, а не [делает] мороженое». Вариант перевода — «взобьет тебя, а не сливки».

⁴ Secondary modern school — тип средней школы, просуществовавший в Британии с 1944 г. до начала 70-х годов. Сюда по результатам переходного экзамена из начальной школы в среднюю (так называемый Eleven plus exam, поскольку дети сдают его в возрасте 11–12 лет) зачисляли тех, кто считался неспособным к техническому или гуманитарному образованию.

⁵ Grammar school — грамматическая школа, в Британии классическая гимназия, дающая право на поступление в университет.

учились мои собственные дети. Я периодически оказывал услуги таксиста своим двум дочерям, когда они учились каждая в своем университете. Я могу с полным правом заявить, что знаю учебные заведения, как поется в песне Джони Митчелл, «изнутри и снаружи», и поэтому в книге нашлось место и моим собственным взглядам на образование.

Я хочу поблагодарить обеих моих дочерей за помощь в работе над книгой — Кейт помогала мне с иллюстрациями, а Эмили, которая работает учительницей в средней школе, сделала множество очень полезных замечаний по черновому варианту книги. Я бесконечно благодарен безымянным британским и американским читателям за бесценные комментарии, огромную поддержку и за то, что они всячески поощряли меня открыто высказывать мое собственное мнение. Благодарю также моих коллег по педагогическому факультету Бирмингемского университета за их советы и идеи. Все ошибки в фактах и суждениях целиком и полностью остаются на моей совести.

1. КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ

По разным оценкам *homo sapiens* расселился по нашей планете от 30 до 200 тысяч лет назад, никто не знает, когда в точности. Но зато мы точно знаем, что мозг у этого нашего предка был таким же, как у нас. Физически мы тоже не изменились: лишних нейронов не прибавилось, и связи между ними не улучшились. Но вот инструменты мышления — идеи, гипотезы, теории, модели — волшебным образом усвершенствовались. Мы научились, не без большого труда, рисовать, писать, мыслить, и то, чему мы научились, стало передаваться потомкам. Единственная причина, по которой современный человек умнее и искуснее древнего, — причина, по которой Аристотель, Микеланджело и Эйнштейн просияли на интеллектуальном небосклоне в последние 2 тысячи лет, а не 30 тысяч лет назад, — заключается в том, что мы накапливаем знания и передаем информацию из поколения в поколение. Накопление приводит к совершенствованию. Количество переходит в качество.

Траектория развития *homo sapiens* резко пошла вверх не только потому, что мы такие сообразительные, но прежде всего потому, что наш вид научился выражать и хранить знание в особых звуках, в языке, и затем научился играть с этим знанием — наращивать его, лепить, выковывать, овладевать с его помощью прошлым, предсказывать и планировать будущее. И что самое замечательное: мы можем им делиться и использовать его в качестве основы; мы можем передавать его своим потомкам, друзьям и коллегам. Наша сообразительность привела к чему-то, что даже поважнее сообразительности. Она привела к тому, что мы научились делиться

идеями и передавать навыки и знания. Она привела к тому, что возникло образование.

Образование осуществляется во множестве коммуникативных форм: родители что-то объясняют своим детям; друзья обмениваются идеями; люди демонстрируют друг другу различные умения; искусные мастера обучают подмастерьев ремеслу; учителя обучают молодежь в школах и университетах. Оно осуществляется на протяжении всей нашей жизни: по бессмертному выражению Риффа из «Вестсайдской истории», «от утробы вплоть до гроба». Все на свете — образование. Нам нужно раз и навсегда запомнить: образование — это не только школа и институт. Эта книга посвящена главным образом учебным заведениям и тому, что в них происходит, потому что это такие особые институты, которые мы создали с образовательными целями. Но нельзя забывать, что воспитатели и педагоги веками боролись за то, чтобы в учебных заведениях действительно занимались образованием, потому что два этих феномена, школы и образование, как это ни печально, не обязательно связаны друг с другом.

Самые знаменитые высказывания об образовании указывают на сомнительную связь образования со школой, причем школа в них обрисована весьма нелестно. Например, Марку Твену принадлежит острота: «Я никогда не позволял школе вмешиваться в мое образование». Ему вторит Уинстон Черчилль: «Мое образование прерывалось один-единственный раз — в школе». А Альберт Эйнштейн утверждал, что «образование — это то, что останется, если хорошенько забыть все, чему выучился в школе». В чем тут смысл? В том, что школы не только не обязательны для образования, но даже могут ему помешать.

Как же мы дошли до того, что самые блестящие умы (а также и не столь блестящие) с непри-

язнью вспоминают годы, проведенные в школе? Как мы добрались до точки, где образование и школьное обучение настолько разошлись между собой? Стоит вспомнить, что слово «образование» (education) происходит от латинского глагола *educere*, что буквально означает «выводить наружу» — т.е. вскармливать, пестовать скрытые таланты и способности, оттачивать умения. Как так получилось, что школьная деятельность настолько далека от подобных задач? Чтобы попытаться ответить на эти вопросы, я начну с краткого обзора истории школьного обучения и проблем, возникавших по мере становления образования.

ШКОЛЫ И ОБРАЗОВАНИЕ

Первые подробные сведения о том, с чего начинались школы и что люди думали тогда по поводу образования, восходят к античной Греции V–IV вв. до н.э. Слово «школа» происходит от греческого «схоле»; «схоле» в переводе означает «досуг», что само по себе указывает на то, насколько значительные изменения претерпела с тех пор идея образования. Судя по всему, досуг ассоциировался с обучением и размышлением. У греков были начальные школы, где обучали чтению и арифметике, и школы для юношей-эфебов (что-то вроде нашей средней школы) с экзаменами по геометрии, музыке, грамматике и риторике в конце учебного цикла. Все это напоминает нашу систему обучения.

Еще у них были гимнасии, например, академия Платона и ликей Аристотеля, где молодые люди (только мужского пола) упражнялись обнаженными, готовясь к публичным играм. Помимо тренировок в обнаженном виде тут проводились уроки, беседы и исследования. Добавьте одежду и получите зачатки современного университета.

В диалоге «Государство» Платон рассуждает об идеальном устройстве государства, в том числе о системе образования. Предвосхищая идеи просвещенных воспитателей, которые появятся лишь два тысячелетия спустя, Платон говорит (по обыкновению излагая свои мысли в виде сократического диалога):

— Значит, счет, геометрию и разного рода другие предварительные познания, которые должны предшествовать диалектике, надо преподавать стражам еще в детстве, не делая, однако, принудительной форму обучения.

— То есть?

— Свободнорожденному человеку ни одну науку не следует изучать рабски. Правда, если тело насильно заставляют преодолевать трудности, оно от этого не делается хуже, но насильственно внедренное в душу знание непрочно.

— Это верно.

— Поэтому, друг мой, питай своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные склонности каждого.

«Государство», 536d–537a¹.

Здесь Платон привлекает внимание к проблеме, которая остается актуальной и по сей день; она лежит в основе практически всех тех тем, что я собираюсь затронуть в этой книге. Это напряжение, возникающее между двумя принципиально расходящимися направлениями образовательной мысли: должны ли мы требовать от детей заучивания фактов и идей, которые мы им сообщаем? Или же нам следует поощрять у них самостоятельный поиск знаний?

¹ Платон. Государство // Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 3. Ч. 1. М.: Мысль, 1971.



Рис. 1. Густав Адольф Шпангенберг. «Школа Аристотеля» (изображение Лицея)

Эти соображения Платона были выдвинуты, по-видимому, в противовес не только дидактическому уклону древнегреческой образовательной системы, но и жестокости ее дисциплинарных методов (о которых мы можем судить, например, по «Мимиамам» Герода). В сценке под названием «Учитель» мать приводит сына к учителю, жалуясь на его непослушание и лень. Она просит его пороть ее сына: «пори, да так пори, чтобы / Душонка гадкая лишь на губах висла!».

«Он ни аза не разберет в письме, если / Ему не повторить, ну раз с пяток, буквы...», — жалуется мать. Учитель по имени Ламприск рад ей услужить: «А где мой едкий бич, где бычий хвост, коим / Кандальников и лодырей я всех мечу? / Подать, пока не вырвало меня желчью!». Далее следует сама порка, которую Ламприск осуществляет весьма энергично, пока не замечает, что мальчик стал «змеи пестрее». Но мать просит его не останавливаться: «Ламприск, надо / Не отпускать, а драть, пока зайдет солнце!». Античная Греция была явно не лучшим местом для строптивого ученика. Считалось, что чем строже наказание, тем лучше будет ребенок учиться. «За книжкой / Безделицу — ударов двадцать, не больше — Получит он, хотя бы вдруг читать

начал / Складней, чем Клио», — говорит Лам-приск².

Нетрудно заметить, что природа споров по поводу процесса обучения не слишком изменилась за прошедшие тысячелетия. В свете «Мимиаμβов» предписания Платона делать упор на игру, а не на принуждение, могут рассматриваться как первая попытка образовательной реформы: здесь уже наметились зачатки широкой дискуссии о том, что такое ребенок и чего нам от него ждать.

Римляне переняли множество греческих школьных обычаев, в том числе и приверженность телесным наказаниям. Блж. Августин, епископ Гиппонский, писал в IV в. н.э.: «Меня отдали в школу учиться грамоте. На беду свою я не понимал, какая в ней польза, но если был ленив к учению, то меня били»³. Порка была вездесущей; А.Ф. Лич делает вывод из отдельных упоминаний у Горация и Ювенала, что она была, по сути, краеугольным камнем школьной науки: «Это была закалка характера... занятия начинались на рассвете и сопровождались окриками и битьем мальчиков палкой (*ferula*), плеткой (*scutica*) и розгой (*flagellum*), почти в точности, как в английских школах вплоть до 1850 года». Порка превратилась в целое искусство. Когда изучаешь, как развивались школы на протяжении столетий, поневоле приходишь к выводу, что эта неизменная характеристика обучения — телесные наказания — напрямую связана с тем, как принято было относиться к молодым людям, посещавшим школу. Если бы дети хотели делать то, чего требовали

² Перевод Г. Церетели (*Менандр, Герод. Комедии. Мимиамбы*. М.: Искусство, 1984. С. 219–224).

³ Перевод М. Сергиенко (*Аврелий Августин. Исповедь*. М.: Гэн-дальф, 1992).

от них учителя, разве понадобилось бы битье? Тем не менее необходимость порки всегда была предметом для дискуссий, и даже в Древнем Риме возникали сомнения в ее ценности: великий римский воспитатель Квинтилиан, например, телесных наказаний не одобрял. (Правда, он, к сожалению, настаивал, что порка годится для рабов, — тем самым про него все-таки никак нельзя сказать, что он опередил свое время.)

Римская система школьного образования в целом строилась по греческому образцу. Существовали небольшие школы для мальчиков — только мальчиков, причем привилегированных (не будем забывать, что треть населения Рима составляли рабы), и школы с наставниками для мальчиков и девочек. Мальчишки помладше ходили в грамматическую школу, это означало, что изучали они там грамматику (в отличие от английской *grammar school*, которая подразумевает особый отбор учеников). Затем они переходили в риторическую школу, где изучали, понятное дело, риторику. С точки зрения Лича, важность преподавания риторики объясняется тем, что целью римского образования было «подготовить мальчика к общественной жизни в качестве судебного защитника или государственного деятеля — обычно и того и другого, — а для этого требовалось обучить его искусству публичных выступлений».

Развитие образования несколько затормозилось после падения Рима, пока Карл Великий, король франков, не издал в VIII в. капитулярий («Общее увещание»), в котором повелел: «И пусть устраиваются в монастырях и епископствах школы для обучения мальчиков псалмам, нотам, пению, счету и грамматике».

Главным советником Карла по интеллектуальным вопросам был Алкуин Йоркский, кото-

рый написал учебники по грамматике, риторике и диалектике. Именно Алкуин занимался разработкой образовательного цикла, состоявшего из тривия (грамматика, логика, риторика) и квадривия (арифметика, астрономия, геометрия и музыка). Эти так называемые семь свободных искусств составили основу образовательной программы первых университетов в Болонье, Париже и Оксфорде в XI и XII вв.

Возрождение образования в ту эпоху распространялось главным образом на церковные круги, но и населению в целом тоже досталось кое-какое (в основном религиозное) образование. Вскоре после издания капитулярия Теодульф, епископ Орлеанский, повелел, чтобы «пастыри создавали школы в каждом городе и деревне, и если кто из преданных вере пожелает препоручить их попечению своих детей, дабы те выучились чтению, то не отказывать им в этом, но обучать детей безвозмездно».

Значительные перемены, проистекавшие из этого культурного минивозрождения, были обусловлены отнюдь не только капитулярием Карла. Они были укоренены в новом рационализме: в XIII и XIV вв. идеи Аристотеля стали проникать в богословское мышление благодаря таким фигурам, как Фома Аквинский и Уильям Оккам (с его знаменитой бритвой). Рационализм становился вызовом для вероучения: вопросам познания, исследования и обучения начали уделять все больше внимания. В монастырских и соборных школах, а также в университетах складывались новые формы обучения: *lectio*, чтение учителем текста, не предполагавшее вопросов (предтеча современной лекции); и *disputatio*, предложение предмета для обсуждения и спора.

В поздние Средние века, но еще до изобретения книгопечатания, стали возникать и другие

виды школ. Выдающийся американский педагог Нил Постман полагает, что они были связаны главным образом с обучением определенному ремеслу — все остальное не считалось достойным изучения. Поэтому никакого начального образования не существовало: пока благодаря книгопечатанию чтение не стало широкодоступной возможностью, базовое образование, заключавшееся в обучении чтению и письму, не было востребовано. Обучение было подчинено действию, в котором требовалось устное, а не письменное слово. Как пишет Постман: «Если средневековый ребенок попадал в школу, то происходило это, по-видимому, в возрасте примерно 10 лет или позже. Вероятно, ему тогда приходилось жить самостоятельно в городе, вдали от семьи, и обучаться в одном классе со взрослыми людьми всех возрастов, не ощущая, что он чем-то от них отличается».

«ПОЛЗУЩИЙ НЕОХОТНО В УЧИЛИЩЕ»

Перенесемся немного вперед, в шекспировскую Европу. На дворе 1575 год, ярко сияет солнце Возрождения, и учеба снова вошла в моду. К этому моменту школы уже практически приобрели свой современный вид. Школьный опыт Шекспира если и не совпадал полностью с опытом нынешних школьников, то уж во всяком случае во многом его напоминал. Во времена Шекспира обучение велось в основном на латыни, учебный день составлял 11 часов, а занятия проводились в просторных классах, в которые школьников распределяли по возрасту; но в целом зародыш современной школы уже вполне просматривается.

Откуда взялись такие перемены за столь короткое время? Изобретение в XV в. книгопеча-

тания привело к тому, что гораздо больше людей стали ценить грамотность. Вообще-то это очень мягко сказано! Мне следовало сказать, что изобретение книгопечатания поистине изменило мир в отношении развития мысли и образования и в конце концов привело к расцвету интереса к искусству, философии, литературе и науке — то есть к Возрождению. Вполне возможно, что тут случился некоторый перебор. Свет, наверное, был слишком ослепительным, а просторы, открывшиеся для учебы, слишком широкими — у начинающих воспитателей и педагогов того времени попросту закружилась голова. Как изголодавшиеся люди, внезапно попавшие на пирушку, они хотели всего и сразу. Они хотели, чтобы молодежь научилась всему, — предмет за предметом, факт за фактом, правило за правилом.

Так возникла учебная программа, в ходе которой преподавались наиболее важные предметы, или по крайней мере те, что считались самыми важными среди всего этого необозримого изобилия знаний. Учебная программа продолжала усложняться, разветвляться и принимать все более определенные очертания. Конечно, само по себе это усложнение было не таким уж плохим. Но по мере того как повышались требования к программе, были созданы совершенно незыблемые основы и правила, на века предопределившие развитие образования.

Обучение стало фокусироваться на предмете, а не на ребенке. Классическое образование стало основой обучения, смесью ностальгии и благоговения перед Античностью, Грецией и Римом. Поскольку латынь была языком обучения, ей была посвящена львиная доля этого обучения. Это казалось само собой разумеющимся. Поэтому когда Шекспир закончил школу для маленьких (petty school, приблизительный аналог нашей началь-

ной школы), где он изучал «три Р»⁴, он перешел в грамматическую школу (наши старшие классы), где основной упор делался на изучение латыни и творений великих древних — Овидия, Цицерона и Вергилия.

Я обратился к Шекспиру ради драматического эффекта: можно без преувеличения сказать, что литературе новый тип школьного обучения пошел на пользу. Но отвлечемся на минутку от Шекспира: а как насчет его школьных сотоварищей, которым не суждено было стать великими драматургами? Какую пользу принесла им латинская грамматика? В творениях самого Шекспира мы находим насмешку Барда над некоторыми формами школьного обучения. В «Виндзорских насмешницах» (акт IV, сцена 1) он потешается над тем, как напыщенный учитель сэр Хью Эванс допрашивает юного Уильяма Пейджа:

Эванс:

Что такое lapis, Уильям?

Уильям:

Камень.

Эванс:

А камень — что такое?

Уильям:

Ну, бульжник.

Эванс:

Нет, камень — это lapis. Запомни раз навсегда.

Уильям:

Lapis.

Эванс:

Хорошо, Уильям. А ну-ка, скажи, от какой части речи происходят артикли?

⁴ Three Rs — reading, writing, arithmetic (чтение, письмо, счет).

Уильям:

От местоимений и склоняются так: именительный единственного числа: *hic*, *haec*, *hoc*.

Эванс:

Правильно. *Singulariter, nominativo: hic, haec, hoc*. И, пожалуйста, запомни — родительный, *genetivo — hujus...* Ну, а как будет винительный падеж — *accusativo*?

Уильям:

Accusativo — hinc.

Эванс:

Запомни же, дитя мое, *accusativo — hunc, hanc, hoc*⁵.

И сейчас очевидное часто ускользает от нас, когда мы решаем, чему следует учить в школах. Во времена Шекспира, как и в наши дни, учеба по большей части неизбежно превращалась для большинства детей в каторжный труд, способный скорее погубить в зародыше первоначальное любопытство, нежели дать ему расцвести. В основу образовательного процесса, очертания которого были предопределены на века вперед — вообще-то, вплоть до наших дней, — были положены не слишком хорошо продуманные представления о том, что должно составлять самую суть обучения.

Что же дало это упорное вдавливание латинских спряжений? Шекспир так написал об этом в комедии «Как вам это понравится»: «плаксивый школьник, / С блистающим, как утро дня, лицом / И с сумочкой ползущий неохотно / Улиткою в училище»⁶.

⁵ Перевод С. Маршака и М. Морозова (*Шекспир У. Полное собрание сочинений: в 8 т. Т. 4. М.: Искусство, 1959.*

⁶ Перевод П. Вейнберга (*Шекспир У. Как вам это понравится. СПб.: Изд. дом «Кристалл», 2002).*

Здесь любопытно отметить, что «плаксивый» и «неохотно» находятся в одном ряду с «блистающим, как утро дня, лицом». Шекспир сопоставляет ярко пылающую энергию юности с тем эффектом, который оказывает на эту юность школа, присыпающая золой пламя любопытства, творческого воображения и изобретательности.

ЗАПРОС НА ПЕРЕМЕНЫ

Когда-то все было очень просто: молодые люди выучивались всему тому, что им необходимо было знать для овладения ремеслом или профессией; они руководствовались ясной целью. Потом наступила эпоха Возрождения и предложила обилие знаний для услаждения образованных людей. Обучение самостоятельному мышлению, столь ценимое Платоном, оказалось погребено под массой всех этих возможностей — возможностей, превратившихся в безжизненные императивы.

Но стали раздаваться голоса, утверждавшие, что все может быть по-другому, и заново ставившие вопросы о цели обучения, которые интересовали еще древних. Учеба ради учебы шекспировских времен была поставлена под сомнение. Некоторые преподаватели отстаивали идею обучения через действие, например, наставник Елизаветы I, Роджер Эшем (1515–1568), в своем трактате «Школьный учитель» пишет: «Наставляйте детей в учении не принуждением и страхом, а игрой и удовольствием». Уильям Петти, служивший врачом в армии Кромвеля в 1647 г., отмечал: «...мы видим, что дети с удовольствием возятся с барабанами, дудками, скрипочками и ружьями, смастеренными из бузиновых веток, каминных мехов, ключей и тому подобного, рисуют флаги соком бузиновых ягод и маковых лепестков, из бумаги делают кораблики и даже

скорлупки пускают в плавание, тащат инструменты у мастеровых, стоит тем отвернуться, и сами пытаются ими орудовать» (Коллекция Роберта Гарлея⁷, 1810).

Среди тех, кто первым начал систематически размышлять о том, почему же мы все-таки учим детей, был чешский педагог Ян Коменский (1592–1670). Он ратовал за идею всеобщего образования: в своей «Великой дидактике» (*Didactica magna*) он утверждает, что образование должно быть доступно всем и даже, страшно сказать, женщинам! (Эта озабоченность Коменского образованием для всех, в том числе для девочек и женщин, показывает, насколько мало проблема образования половины населения заботила всех остальных.) Поразительно, насколько современно звучит его мысль о том, что образование — это непрерывный процесс, у него нет возрастных ограничений. Настаивая на том, что каждому уровню развития соответствует своя задача, он предвосхитил более поздних мыслителей: «Юных нужно учить лишь тому, чего требует их возраст и умственные способности».

Что характерно, вопросы, затронутые людьми вроде Коменского, дошли до общественного сознания лишь пару веков спустя, т.е. когда их сумели донести до широкой публики другие люди. На сцене появляется швейцарский политический философ и энциклопедист Жан-Жак Руссо, потрясший мир своим «Эмилем, или О воспитании» (1762). Эмил — ученик, герой трактата Руссо о воспитании и обучении детей; в этой книге можно найти такого рода пассажи:

Вместо того чтобы заставлять его коптеть в спертom воздухе комнаты, пусть выводят его

⁷ The Harleian Miscellany.

ежедневно на луг. Пусть он там бегает, резвится, пусть падает хоть сто раз в день, — тем лучше для него; он скорее научится подниматься. <...>. Мой воспитанник часто будет ушибаться, но зато он будет всегда весел; если ваши ушибаются реже, зато они всегда стеснены, всегда на привязи, всегда скучны. Сомневаюсь, чтобы выгода была на их стороне⁸.

Это были поистине революционные и весьма воодушевляющие взгляды на образование, и «Эмиль» в XVIII в. раскупался, как горячие пирожки. Книгопродавцы вскоре выяснили, что им выгоднее брать почасовую оплату за чтение, нежели продавать саму книгу. В конце концов всеобщее воодушевление стало беспокоить власти, и «Эмиля» запретили в Париже, а в Женеве сожгли. Еретические взгляды Руссо заключались в том, что все, что не входит в непосредственный опыт детей, для них бессмысленно, — собственно, о том же предупреждали Платон, Коменский, да и другие. Прозрения Руссо были подготовлены интеллектуальной атмосферой того времени — философией эмпиризма, исповедовавшейся такими мыслителями, как Джон Локк. О Локке и Руссо мы еще поговорим подробнее в гл. 2.

Хотя Руссо и повлиял до определенной степени на небольшую часть европейских педагогов, будет преувеличением сказать, что новые взгляды на обучение через открытие оказали по-настоящему глубокое воздействие на образовательный процесс той эпохи. Захватив умы и воображение многих людей, эти идеи тем не менее не наложили почти никакого отпечатка на складывающийся институт школы. Все про-

⁸ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / под ред. Г.Н. Джибаладзе. М.: Педагогика, 1981.

должало идти по-старому: зазубривание кучи фактов, затверживание латинских спряжений — и так вплоть до появления обязательного всеобщего школьного образования в конце XIX в., да и после этого ничего особенно не изменилось.

ПОСЛЕ ВИКТОРИИ

Марксистский анализ того, что сейчас происходит в школьном образовании, превосходно изложен в классическом труде Сэмюэля Боулза и Герберта Джинтиса «Школьное обучение в капиталистической Америке». (У Боулза и Джинтиса написано «в Америке», но на самом деле сюда можно подставить название любого места в современном индустриальном мире.) Школы превратились в инструмент господствующей экономической системы — капитализма. Индустриально-военная машина стала исполнительным директором, а школа — ее служащим. Капитализму нужны были работники, обладающие определенными навыками и знаниями: учебные заведения стали готовить таких работников.

Это, конечно, известная марксистская песня, но не стоит полностью сбрасывать этот анализ со счетов: множество фактов говорят в его пользу. Возьмем, например, Закон Форстера (1870), который ввел для всех детей в Великобритании обязательное образование до 10-летнего возраста. До появления этого закона посещение школы не было обязательным, в школу ходила примерно половина населения страны, а в сельских районах и того меньше, поскольку детский труд был жизненно необходим для семьи. Но нам известно из парламентских обсуждений того времени, что новый закон был принят вовсе не потому, что просвещенные слои хотели

расширить умственные горизонты остального населения; этот закон вдохновлялся не любовью к знаниям и не желанием пробудить у рабочего люда интерес к сокровищам культуры или к чудесам науки.

Нет, их мотивы были далеко не такими благородными. Стимулом послужило беспокойство по поводу того, что нация теряет конкурентоспособность из-за нехватки рабочей силы с базовым образованием. В США и Пруссии уже было введено бесплатное обязательное начальное образование, а у американцев в начале XX в. даже появилось всеобщее среднее образование. В европейских школах классическое образование вытеснялось техническими дисциплинами и естествознанием. Многим сама мысль об этом казалась возмутительной, но при этом было также очевидно, что Европа и Штаты только выиграли от перемен в школьной программе: они продвинулись в коммерции, промышленности и даже на поле боя. Как выразился британский премьер-министр Уильям Гладстон в «*Edinburgh Review*» по поводу впечатляющего успеха Пруссии во Франко-прусской войне, «успешное ведение немцами этой кампании ознаменовало собой несомненный триумф систематического народного образования».

Таким образом, причины введения обязательного образования были вполне практическими: ожидалось, что новая система будет способствовать промышленным и даже военным достижениям. В условиях преобладания массового фабричного производства не столь уж фантастическим кажется предположение, что школы сами стали все больше напоминать фабрики с их стандартными методами, специализированными программами и ростом профессионализации рабочей силы.

Анализ, предложенный Боулзом и Джинтисом, подвергался разного рода критике: в частности, их упрекали за то, что они уподобляют школьный процесс монотонному производственному процессу. И в самом деле, многие учителя скажут, что они прикладывают все старания к тому, чтобы развить у своих учеников самостоятельное, критическое мышление. Но школьная политика всегда вращалась вокруг «норм» и «результатов», вокруг все разрастающейся батареи тестов, с помощью которой оцениваются достижения учащихся в том, что Конфедерация британской промышленности («голос бизнеса» в Соединенном Королевстве) называет «навыками трудоустраиваемости». Политики очень редко говорят о том, что школы не справляются со своей обязанностью развивать у детей критическое мышление. Как давно сформулировал эту проблему историк Дж.М. Тревельян, «образование <...> породило огромную массу людей, умеющих читать, но не знающих, что такое хорошая книга» [Trevelyan, 1978].

За этим замечанием Тревельяна скрывается фундаментальный вопрос: *зачем* дети и молодые люди ходят в школу? Это вопрос стоял на повестке дня не только в последние 50 или 100 лет, но, как мы уже убедились, всегда. Мы должны постоянно держать в уме цели и идеалы образования, а не только процессы, благодаря которым оно обеспечивается. Эти цели и идеалы находятся в центре дебатов по поводу прогрессивного образования, о котором я буду говорить в следующих главах.

2. МАСЛО И ВОДА: ФОРМАЛИСТЫ И ПРОГРЕССИСТЫ

Ряд ключевых вопросов образования так и остаются нерешенными еще со времен Платоновой Академии. В чем основная задача школы — передавать знания и навыки новому поколению? И если так, то какие именно знания и навыки? Или же основной упор нужно делать на передачу обычаев и культурных традиций? Должно ли образование прививать приверженность общепринятым нормам или же, наоборот, поощрять развитие критического свободного мышления?

Если совсем просто, то все эти споры сводятся к вопросу о том, в какой мере образование должно уделять внимание заучиванию фактов, а в какой — поощрению самостоятельного мышления. Вот каких взглядов на роль фактов в образовательном процессе придерживался, например, Чарльз Диккенс, не только великий писатель, но и великий педагог-реформатор, создавший устрашающий портрет учителя мистера Грэдграйнда в романе «Тяжелые времена»:

— Итак, я требую фактов. Учите этих мальчиков и девочек только фактам. В жизни требуются одни факты. Не насаждайте ничего иного и все иное вырывайте с корнем. Ум мыслящего животного можно образовать только при помощи фактов, ничто иное не приносит ему пользы. Вот теория, по которой я воспитываю своих детей. Вот теория, по которой я воспитываю и этих детей. Держитесь фактов, сэр! <...> А теперь определи, что есть лошадь?

(Сесси Джуп, насмерть перепуганная этим вопросом, молчала.)

— Ученица номер двадцать не знает, что такое лошадь! — объявил мистер Грэдграйнд <...>. — Ученица номер двадцать не располагает никакими фактами относительно одного из самых обыкновенных животных! Послушаем, что знают о лошади ученики. Битцер, скажи ты. <...>.

— Четвероногое. Травоядное. Зубов сорок, а именно: двадцать четыре коренных, четыре глазных и двенадцать резцов. Линяет весной; в болотистой местности меняет и копыта. Копыта твердые, но требуют железных подков. Возраст узнается по зубам. — <...>.

— Ученица номер двадцать, — сказал мистер Грэдграйнд, — теперь ты знаешь, что есть лошадь¹.

Разумеется, как показывает нам Диккенс, ни Битцер, ни бедняжка Сесси Джуп на самом деле ничего не способны усвоить из такого вызубренного назубок определения лошади. Битцер и Сесси уже и так прекрасно знают, что такое лошадь, из своего повседневного опыта — они видят лошадей каждый день и слышат, как стучат их копыта по мостовой. «Факты» Грэдграйнда ни на йоту не прибавляют нового знания.

Заучивание фактов или развитие мышления: на протяжении всей истории образования между этим полюсами всегда сохранялось на удивление устойчивое напряжение.

ДВА НАБОРА ИДЕЙ: ДВЕ ТРАДИЦИИ

В этих спорах по поводу образования нет ничего нового. Вот, например, что говорил Аристотель еще в IV в. до н.э.

¹ Перевод В. Топер (*Диккенс Ч. Тяжелые времена* // Диккенс Ч. Собрание сочинений: в 30 т. Т. 19 / под ред. А.А. Аникста, В.В. Ивашевой. М.: Художественная литература, 1960).

В настоящее время существует разногласие по поводу практики воспитания: не все согласны в том, чему должны учиться молодые люди и в целях развития в них добродетели, и ради достижения наилучшей жизни; не выяснена также и цель воспитания — развитие ли умственных способностей или нравственных качеств. Из-за характера обычного воспитания и обсуждение воспитания является беспорядочным, и остается совершенно невыясненным, нужно ли упражнять в том, что пригодно в практической жизни, или в том, что направлено к добродетели, или, наконец, в том, что относится к отвлеченному знанию. Каждый из приведенных взглядов имеет своих защитников.

«Политика». Кн. VIII, 1337a33².

Итак, цель воспитания была «не выяснена»: что это должно быть — развитие умственных способностей, нравственных качеств или того, что «относится к отвлеченному знанию». Две тысячи лет спустя она все еще не выяснена: наблюдения Аристотеля по-прежнему актуальны.

Среди противоречивых подходов, о которых говорит Аристотель, на протяжении всей истории образования прослеживаются два течения — *прогрессивное* и *формальное*. (На самом деле у них много всяких других названий, но мы будем придерживаться этих.) Веками они протекали параллельно друг другу, практически никогда не пересекаясь. Это и неудивительно, ведь они проистекают из совершенно разных источников — абсолютно разных представлений о мире, знании и обучении.

Разницу между двумя этими мыслительными традициями, пожалуй, будет проще понять,

² Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.

если мы сформулируем ряд вопросов, ответы на которые продемонстрируют, что сторонникам каждого из подходов свойственны разные взгляды не только на знание и обучение, но и на детей — на то, что такое ребенок и как он должен развиваться.

- Как нам следует относиться к знанию? Существует ли определенный массив знания, который нужно записывать, накапливать и передавать из поколения в поколение? Или же знание обладает текучей, изменчивой природой и приносит пользу только тогда, когда его обнаруживают и усваивают самостоятельно?
- Как нам следует относиться к обучению? В чем его цель — в правильном усвоении фактов и умений или же в развитии способности самостоятельно рассуждать и решать задачи?
- Как нам следует относиться к детям? (Хотим мы того или нет, но, думая о проблемах образования, мы тем самым думаем о детях.) Считаем ли мы, что дети — это прежде всего члены общества и часть экономического процесса, и поэтому их необходимо подготовить к этой роли — роли будущих взрослых? Или же наша роль как воспитателей состоит в том, чтобы меньше думать о подготовке и больше — о развитии? Другими словами, следует ли нам рассматривать детей как независимых и по-разному мыслящих индивидов, способных благодаря своим врожденным способностям и своим отличиям внести разнообразный вклад в культурную традицию, частью которой они являются?

Рассмотрим теперь каждую из традиций в свете этих вопросов.

ПРОГРЕССИСТЫ

В гл. 1 я уже упомянул Жан-Жака Руссо. Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что вопросы, которые я только что бегло набросал, начали оформляться в общественном сознании только в середине XVIII в., когда швейцарский энциклопедист выпустил в свет своего «Эмиля». Идеи Руссо, заложившие основы прогрессивного мышления, проистекали из его представлений о ребенке, который отличается от взрослого своей незашоренностью и открытостью миру: ребенок быстро все схватывает. По наблюдениям Руссо, дети учатся на собственном опыте, их не нужно насильно пичкать разными сведениями. Дети — маленькие ученые, которые познают мир эмпирически, учась на своих ошибках. Открытый и восприимчивый ум ребенка приспособлен к обучению опытным путем гораздо лучше, чем ум взрослого. Мышление взрослого — затвердевшее, косное, неспособное меняться, а мышление ребенка, наоборот, пластично и податливо. Оно приноравливается к впечатлениям, полученным из опыта.

Эти представления о ребенке как о маленьком экспериментаторе совпадают с новым эмпирическим поворотом, который произошел в философии во времена Руссо. Эмпиризм переживал свой расцвет. Прежде любая затруднительная проблема в любой области всегда разрешалась идеальным образом, достаточно было просто сослаться на авторитет: «такова Божья воля» вместо «давайте попробуем разобраться». Но все начало меняться, когда философы-эмпирики дерзнули предположить, что знание можно получить только из опыта: доверять можно только своим глазам и ушам, учась на ошибках, ставя эксперименты. Это был новый подход — научный подход, мировоззрение эпохи Просвещения.

Особенно влиятельной фигурой этого направления был английский философ Джон Локк, который интересовался проблемами воспитания и в 1693 г., за несколько десятилетий до «Эмиля», опубликовал небольшой трактат под названием «Мысли о воспитании», состоящий из писем к другу Локка Эдварду Клэрку по поводу воспитания детей четы Клэрков. В трактате Локка не только заложены интеллектуальные основания представлений Руссо о ребенке-экспериментаторе, но и отчетливо видны зародыши идей Руссо о пластичности детского разума, например, в такой фразе: «Я думаю, что детскую душу так же легко направить по тому или иному пути, как и речную воду»³.

Прежде чем поговорить о богатстве и разнообразии прозрений Локка о ребенке-эмпирике, я должен отметить, что наряду с прозрениями в трактате попадаются и весьма странные советы. Так, например, он пишет: «Я думаю, что детям вовсе не следует давать дынь, персиков, также слив большинства сортов и всех произрастающих в Англии сортов винограда, так как, обладая весьма соблазнительным вкусом, они содержат очень нездоровый сок». Но при этом, при всех этих предостережениях насчет «соблазнительного вкуса» и «нездорового сока», Локк считает, что клубнику, вишню, смородину и крыжовник детям можно «разрешать есть почти без всякого опасения», при условии, конечно, прибавляет он, если они совершенно зрелые. А еще он дает малоаппетитные советы по поводу опорожнения кишечника у детей, настаивая на регулярности «отправления стула». Впрочем, регулярность

³ Здесь и далее цитаты из Локка приводятся по изданию: Локк Дж. Мысли о воспитании // Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988.

не должна достигаться за счет консистенции и сформированности... кхм... продукта, поскольку «люди с расстроенным желудком редко обладают сильным умом или крепким организмом».

Может показаться странным, что один из отцов-основателей эмпиризма, похоже, считал совершенно нормальным предлагать такого рода советы, не располагая для этого никакой эмпирической доказательной базой, но мы не будем придираться. Величайшая заслуга Локка состоит в том, что он сумел разглядеть особую природу ребенка — энергичную, открытую для учебы и усвоения знания. Детская «податливость», как он это называет, представляет особый интерес, и эта идея находится в тесной взаимосвязи с его представлениями о знании, получаемом из опыта, а не от авторитетной фигуры. Это был новый взгляд на процесс обучения и прежде всего на то, как этот процесс протекает у детей. Поскольку дети податливы, т.е. их разум — это чистый лист (знаменитая *tabula rasa*), они как нельзя лучше подготовлены для обучения опытным путем, для находок, открытий и поиска доказательств.

Локк подарил нам новый взгляд на ребенка как на существо с особым родом восприятия. Это невероятно важное наблюдение. Среди всех этих диковинных советов насчет фруктов в трактате Локка разбросаны семена абсолютно новых представлений о процессе обучения, основанных на наблюдениях за тем, как в действительности происходит обучение у детей или почему оно терпит неудачу. Вот что, например, он пишет о том, как дети учатся читать: «необходимо всячески заботиться о том, чтобы учение никогда не превращалось в обязательную работу, чтобы ребенок не смотрел на это как на задание. <...>, мы по природе своей с самой колыбели любим свободу и поэтому питаем отвращение ко мно-

гим вещам только потому, что они нам предписываются». Мы теряем интерес, говорит Локк, когда нас заставляют что-то делать. Как и Платон за 2 тысячи лет до него, Локк считает, что учеба должна быть связана не с принуждением, а с игрой. «Превратить учение в игру!» — таков, несомненно, был его девиз.

Не будем забывать, что трактат Локка был написан в то время, когда Сэмюэль Батлер в своей сатирической поэме «Гудибрас» уже обессмертил библейское изречение «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына». «Кто жалеет розги своей» было вершиной педагогической мысли той эпохи и квинтэссенцией педагогической практики: мало что изменилось за 2 тысячи лет, прошедших со времен учителя Ламприска и его верной бычьей плетки. В противоположность такому подходу Локк предлагает стратегию, очень напоминающую современную практику дошкольного воспитания: например, он придумывает особую игру в кости — на грани игральных кубиков наклеены буквы алфавита. Он даже дает родителям и учителям совет, который заставил бы содрогнуться от ужаса наших современных министров образования, — не учить детей читать в слишком раннем возрасте: «Лучше ему научиться читать годом позже, чем получить в результате подобного метода отвращение к чтению».

Как это верно и как прозорливо, учитывая, что самая продвинутая по части грамотности среди молодежи страна в мире — это Финляндия, где дети поздно начинают учиться. Дети поступают в школу только с семи лет, а читают лучше всех. Да, локковское «лучше позже» — это отличный совет. (Кстати говоря, этот финский феномен — лучшие результаты по чтению, самый поздний возраст поступления в школу — иногда называют «финским парадоксом». Но это парадокс только

в том случае, если вы считаете, что лучший способ обучения — это методичное вдалбливание детям информации при каждом удобном случае и с самого раннего возраста, лучше всего прямо в утробе матери.)

Взгляды Локка на образование сформировались под влиянием не только его наблюдений за детьми, но и его политических взглядов и представлений об устройстве общества. Можно сказать, что он был первым прогрессивным воспитателем не только потому, что заставил своих современников и будущие поколения по-новому взглянуть на участие ребенка в образовательном процессе, но и потому что считал, что образование непосредственно влияет на развитие открытого и свободного государства. Политическая система, говорил он, нуждается в порядочных добросовестных гражданах с гибким и самостоятельным мышлением, а не в тех, кто безоговорочно покорен вышестоящим.

В сочинении «Об управлении разумом» Локк с неодобрением отзывается о людях, «которые вообще редко рассуждают, но поступают и думают так, как им указывает пример других — родителей, соседей, служителей церкви и прочих, кого им угодно избрать предметом своей слепой веры, избавив себя от труда и беспокойства самостоятельного мышления и исследования»⁴.

Здесь он совпадает во мнении с Аристотелем, который за много веков до него сказал в «Политике» (кн. VIII): «Едва ли кто-нибудь будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этого нет, и самый государственный строй терпит ущерб».

⁴ Локк Дж. Об управлении разумом // Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1985.

На взгляд Локка, открытый просвещенный обмен мнениями необходим для того, чтобы преодолеть безраздельное влияние церкви и аристократии на политику. Идеи Локка глубоко повлияли на политическую жизнь в целом и на создание американской конституции в частности. В известном смысле фигура Локка олицетворяет собой глубинную связь между политикой и воспитанием: вопросы воспитания всегда интересовали тех, кто хотел изменить и улучшить устройство общества, — а также тех, кто хотел уберечь общество от разрушения и забвения истоков (как станет ясно, когда мы перейдем к формалистам).

Локк и Руссо заложили основы для современного сдвига в сторону иного типа воспитания. Я говорю о «современном» сдвиге, поскольку, как мы уже видели, подобное направление мышления существовало уже с давних пор. Но эти ранние идеи затерялись где-то во тьме веков и были открыты заново только уже пионерами современного подхода. Но они не просто вдохнули жизнь в мудрые соображения древних о воспитании: они подробно обосновали все выгоды от применения этих соображений на практике.

Несмотря на то что новые идеи по-разному воспринимались в течение следующих 300 лет, они стали искрой, из которой возгорелось пламя нового педагогического мышления и новой педагогической практики: благодаря нескольким энтузиастам произошел очередной прорыв — к экспериментальным школам. Среди этих энтузиастов можно назвать еще одного швейцарца — Иоганна Песталоцци. Песталоцци восхищался Руссо (даже назвал в его честь своего единственного сына) и, соединив идеи своего учителя с идеями Аристотеля, Бэкона и Коменского, воплотил их на практике: он открыл школы на основе воспитательных методов, описанных у Руссо, и

занялся разработкой собственного подхода. Свои идеи и методы он изложил в работе под не слишком захватывающим названием «Как Гертруда учит своих детей». Песталоцци взял за основу идеи Руссо о необходимости исследования и наблюдения, но сделал их частью более широкого и целостного подхода, подразумевавшего соединение разума и сердца: воспитательная практика строилась на нежном и уважительном отношении к детям. Песталоцци отказался от телесных наказаний в своих школах и утверждал, что без любви и теплоты «ни физические, ни умственные способности не будут развиваться естественным образом».

Чуть позже Фридрих Фребель, немецкий ученик Песталоцци, который проводил наблюдения в его школах, продвинулся еще дальше, сосредоточившись на воспитании детей помладше. Если вы когда-нибудь задумывались, откуда взялось странное выражение «детский сад» (kindergarten), обратитесь за ответом к Фребелю. Он придумал это слово как-то раз на прогулке по холмам Тюрингии: теперь оно обозначает заведение, где занимаются воспитанием дошкольников. В 1826 г. он издал книгу «Воспитание человека», в которой на первое место ставит творческую практическую деятельность и игру, обозначая тем самым траекторию воспитания от дошкольного возраста до возраста взросления и далее. Это траектория, подразумевающая пестование таланта, а не передачу информации: задача воспитания — поддерживать и развивать врожденные задатки ребенка. Из идей Песталоцци и Фребеля вырос метод Марии Монтессори, которая разрабатывала свой подход в начале 1900-х годов. В основу его были положены практические задачи, такие как умение позаботиться о себе и о своем окружении. Самостоятельность

была стержнем этой образовательной программы. Метод Монтессори одно время широко применялся в Европе и Америке.

Однако идеи прогрессистов были восприняты лишь выборочно, и широкого движения за прогрессивное образование никогда не существовало. Энергичный и обаятельный Руссо, конечно, вскружил немало женских головок в пудренных париках (парижские дамы носили на груди медальоны с его миниатюрным портретом), но его идеи и идеи его последователей встретили отпор со стороны консервативной педагогики. Все эти разговоры про свободу были уж слишком радикальными. И за следующее столетие мало что изменилось. Попытки полностью переделать школьное образование на прогрессивный лад рассматривались как экспериментальные и «хипповые», и предпринимались они лишь в отдельных частных заведениях. Одним из таких заведений стала Хэмпстедская школа, открывшаяся в 1897 г., чтобы воплотить в жизнь «лучшие теории современной педагогики», прежде всего идеи «Песталоцци, Фребеля... Луиса Комптона Майэлла и других, придерживающихся схожих взглядов». Школа задумывалась как совместный труд родителей и учителей; учебная программа была составлена так, чтобы поощрять скорее интерес, нежели запоминание. В ней не должно было быть места соревнованию и наказаниям; а еще в ней были заведены вегетарианские обеды — наверное, как дань нетрадиционной, неформальной природе прогрессивного воспитания (см. [Cockburn et al.]).

В 1896 г. Джон Дьюи основал школу-лабораторию, целью которой было обеспечить прогрессивное воспитание, недоступное в других американских школах того времени. Он начал всего с 16 учениками, в чикагском Гайд-парке,

возле университета. Дьюи вознамерился создать школу-общину, в которой методы зубрежки и механического повторения школьного материала будут заменены учебными проектами, непосредственно связанными с реальной жизнью. К профессору Дьюи мы еще вернемся в гл. 4.

ФОРМАЛЬНОЕ VS ПРОГРЕССИВНОЕ

Прогрессивное направление может похвастаться целым рядом ярких мыслителей; среди формалистов мыслителей такого же уровня не найти. Такое впечатление, что формальное всегда служило обыденным фоном для вызова, которое бросало ему прогрессивное мышление. Формальный подход всегда вращался вокруг представлений о воспитании как о передаче информации; с точки зрения формалистов, культура и цивилизация — это сокровищница идей, которые необходимо передавать следующим поколениям. Передачу идей осуществляет преподаватель; это процесс передачи *и есть образование*.

В то время как прогрессивные педагоги подчеркивали необходимость развития внутреннего потенциала ребенка, формалисты настаивали на образовании извне — на погружении в знания, идеи, теории, представления о культуре, обществе и цивилизации. В формальном подходе можно выделить, так сказать, консервативное и либеральное направления: консервативное делает упор на *передачу* как таковую, на изложение информации, а либеральное — на *ознакомление*, т.е. приобщение к накопленным культурой ценностям. Либеральный подход очень тонко разрабатывается в сочинениях философа XX столетия Майкла Оукшотта (впрочем, назвать Оукшотта формалистом было бы слишком большим упрощением — ярлыки перестают иметь значение по

мере того, как обсуждение вопросов образования становится более углубленным и детализированным). Оукшотт рассматривал образование как часть «диалога с человечеством»: преподаватели приобщают учеников к этому диалогу, обучая их тому, как быть его участниками — как слышать «голоса» предыдущего поколения и как вплести в этот хор свой собственный уникальный голос.

Какие же принципы отстаивали формалисты в сравнении с прогрессистами?

Что такое образование: развитие потенциала — или же приобретение навыков и знаний?

С точки зрения прогрессистов, цель образования — развитие умения критически мыслить; в центре воспитательного процесса — ребенок, воспитание сосредоточено на решении задач. С точки зрения формалистов, задачи образования состоят в том, чтобы ученик усвоил навыки и знания, необходимые для успеха и процветания. Воспитательный процесс сфокусирован на передаче информации и навыков, необходимых для процветания в том обществе, в котором вы живете.

Обучение: это легко — или трудно?

По мнению прогрессистов, обучение — это естественный процесс, он происходит непрерывно, поскольку способность к обучению заложена в природе человека. Например, дети учатся говорить сами, без всякой посторонней помощи. Прогрессивные педагоги утверждают, что в том, как человек усваивает родной язык, содержится ценный урок: мы фактически запрограммированы на сложное обучение, которое происходит само

собой при наличии правильных условий. И мы должны использовать этот мощный потенциал, создавая для детей условия, в которых они могут проявить свои мыслительные способности, вместо того чтобы диктовать им, *что именно* они должны думать.

Однако с точки зрения формалистов, обучение — это, как ни печально, тяжелый труд. Без труда не выловишь и рыбку из пруда. Они утверждают, что так уж устроена жизнь, что некоторые вещи приходится усваивать, прикладывая большие усилия. Мы должны овладеть сложной информацией, и здесь нет легких путей. Например, если хочешь научиться писать, нужно сначала изучить устройство языка; нужно выяснить, как составить из слов предложения, т.е. по каким правилам работает язык. Это непросто, и это нельзя просто «открыть» для себя.

Открытия — или авторитет?

Для прогрессистов образование связано с открытиями и игрой; формалисты считают, что если сосредоточиться на одних только открытиях, можно упустить из виду сложную ткань идей, правил и традиций, которые передавались из поколения в поколение на протяжении многих веков. Эта невероятно детальное полотно создавалось тысячелетиями, с большим трудом, через взлеты и падения, и поэтому наивно было бы думать, что дети способны самостоятельно открыть для себя все это богатство. Правила языка, законы природы, теоремы геометрии нельзя открыть — им можно только научить. Есть вещи, которые мы просто должны принять на веру: ежедневно и ежеминутно нам приходится доверять свидетельству и руководству тех, кто занимает авторитетную позицию по тому или иному вопросу.

В этом доверии нет ничего постыдного, оно не имеет никакого отношения к интеллектуальной недобросовестности. Легко говорить, что мы лучше всего учимся тому, что открываем самостоятельно; но это означает, что мы отвергаем наследие идей, которые лежат в основании самого нашего восприятия жизни. Если вы «открыли», что свет через призму преломляется в радугу, вы на самом деле не сделали никакого открытия — придя к этому маленькому открытию, вы просто-напросто приобщаетесь к некоему массиву информации, полученной до вас путем огромной работы, и эту информацию вы принимаете на веру, тем самым доверяя авторитетам.

Учитывая, что у задачи бывают хорошие и плохие решения, продолжают формалисты, разве цель воспитания должна состоять в том, чтобы ребенок мучился с плохим решением, а не в том, чтобы научить его способу получше? Почему бы не сократить путь, чтобы избежать сбивающих с толку отклонений, и не привыкнуть к неряшливому мышлению? Заставлять ребенка учиться на ошибках вместо того, чтобы обучить его элементарным правилам работы с задачей, — разве не ограничит такой метод с садизмом?

Да, действительно, открытие помогает учащимся в какой-то мере присвоить себе то, чему они учатся, — у них появляется чувство, что они сделали это открытие для себя, что это знание теперь принадлежит им, — но это только часть процесса обучения, говорят формалисты. Если ребенок не может опереться на соответствующие идеи и модели, чтобы сохранить полученное знание, его открытие будет бесполезным. Он не поймет, как один элемент соединяется с другим и почему это соединение важно. Ребенку нужна структура, рамка для приобретенного им

знания — эта рамка позволяет увидеть, как один элемент знания связан с другим.

Самостоятельное мышление vs структура и надежность

Прогрессивный подход ставит своей целью развить у молодых людей самостоятельное мышление. Пытливый ум надо поощрять не только потому, что пытливость и критическое мышление лежат в основе научного дискурса; независимое мышление, привычка все подвергать сомнению и проверке — необходимые качества для общественной и политической жизни. Мы должны требовать от наших политиков, лидеров и прочих авторитетных фигур, чтобы они отчитывались перед нами о своей деятельности; чтобы этого добиться, мы должны обладать критическим мышлением, развитие которого — главная задача образования.

Формалисты не возражают против того, чтобы воспитывать самостоятельно мыслящих граждан, которые не будут безоговорочно соглашаться с каждым словом священнослужителей и политиков. Но они утверждают, что нежный детский возраст — не самое подходящее время для поощрения независимого мышления. Дети отличаются от взрослых; стало быть, им нужны не критическое мышление и способность сомневаться, а надежность, структура и авторитет. На самом деле дети всегда хотят четко знать, чего от них ждут, и не хотят принимать решения по сложным вопросам.

Ученичество — или обучение? Индивиды, группы или целый класс?

Сторонники прогрессивного подхода уверяют, что дети лучше всего поддаются индивидуальному обучению или в группе; а формалисты

утверждают, что и то и другое непрактично, потому что в классе обычно 20–30 учеников и всего один учитель. Чем будут заниматься все остальные, если учитель будет работать с каждым ребенком индивидуально?

Мотивация внутренняя — или внешняя?

Откуда у юных учащихся берется мотивация решать ту или иную задачу? Как пробудить у ребенка любопытство, как добиться того, чтобы его внимание не рассеивалось? Прогрессисты говорят, что мотивация возникает только при наличии интереса и поглощенности заданием: на профессиональном жаргоне это называется «внутренней мотивацией». Дети будут заниматься тем, что им по-настоящему интересно. Формалисты говорят, что эти идеализированные представления не имеют ничего общего с реальным миром: некоторые задания скучны, как моросящий дождик, и никакой интерес пробудить не в состоянии. Конечно, учитель химии может попытаться, приложив героические усилия, занимательно преподнести детям периодическую таблицу, но это не отменяет того факта, что усвоение периодической таблицы требует большого труда. Таблица заучивается благодаря «внешней мотивации»: ребенок мотивирован школьными премиями, похвалой учителя, хорошими оценками, отчетом перед родителями и прочими стимулами (наградой или наказанием). Более того, говорят формалисты, необходимость выполнять трудную или скучную работу — это часть реальной жизни, и детям придется к этому привыкнуть.

Я назвал эти два подхода «прогрессивным» и «формальным», но на самом деле у них множество названий: с одной стороны, прогрессивное, неформальное, ориентированное на ребенка;

с другой — формальное, традиционное, направляемое учителем (см. табл. 1).

В одной из своих последних работ, «Опыт и образование», Дьюи сожалеет о том, что жаркий спор прогрессистов с традиционалистами привел к тому, что педагоги разделились на два лагеря. Дьюи утверждает, что «нам следует размышлять о проблемах образования с точки зрения самого образования, а не с позиции разных “измов”, пусть даже таких как “прогрессивизм”». Приверженность «измам» стала чем-то вроде племенных распрей, и время, которое можно было бы потратить на решение реальных проблем и осмысление реальных потребностей, впустую растрачивается на борьбу с идеологически чуждым «измом». Сосредоточьтесь, говорит Дьюи, не на «измах», а на том опыте, который дети приобретают в созданных нами для них образовательных условиях. Мы должны передавать мыслительные традиции новым поколениям и одновременно обучать их самостоятельно мыслить и критически относиться к этим традициям.

Таблица 1. Прогрессивное vs формальное

	Прогрессивное образование	Формальное образование
Также известное, как...	...неформальное; ориентированное на ребенка; обучение через открытия; открытое образование; новое образование; обучение через действие; школа полного дня	...традиционное; направляемое учителем; дидактическое; «твердые азы»; эссенциализм; «объяснения у доски»
Достигает целей благодаря...	...решению задач; активным действиям; открытиям; игре	...наставничеству и инструктажу; заучиванию фактов, идей, правил и традиций; послушанию
Цель	Научить ребенка самостоятельно мыслить, быть независимым в суждениях	Научить ребенка необходимым в жизни навыкам и знаниям
Детям прежде всего нужна...	...свобода	...структура
Программа	Ориентирована на проект или тему, вокруг которых группируются «учебные предметы»	Ориентирована на изучение предметов; каждый предмет (дисциплина) изучается отдельно

Делает упор на...

...активную деятельность; свободу; индивидуальность; развитие мышления; природу ребенка

...преподавание; передачу и усвоение знания и навыков; соблюдение принятых правил поведения и исследования; природу знания

Мотивация

Поглощенность заданием; удовольствие от совместной деятельности с другими – сотрудничество

Стремление подчиняться требованиям учителя; соревнование за лучшие оценки; кнут и пряник

Девиз (см. Дьюи, «Опыт и образование»)

Развитие личности изнутри

Формирование личности извне

Модель отношений учеников с учителем

Групповые или индивидуальные занятия; учитель выполняет роль наставника

Занятия в классе; учитель – это прежде всего инструктор

Чему нужно научиться

Независимое мышление; умение критически мыслить; умение ставить вопросы

Базовые навыки; факты и идеи; уважение к авторитетам

3. ТРАДИЦИИ РАЗВИВАЮТСЯ: ИДЕИ НА ПРАКТИКЕ

В действительности лишь очень немногие школы и преподаватели полностью вписываются в одну из двух описанных мной категорий. На самом деле каждая из них обладает своей ценностью, у каждой есть свои интеллектуальные резервы. Таким образом, это не вопрос «или/или», а вопрос пропорций. Это достаточно широкий спектр, внутри которого разные школы в разной мере опираются на обе традиции. На одном конце этого спектра — безграничный прогрессивизм: тут можно вспомнить, например, школу «Саммерхилл», где ученики следуют только собственным правилам. На другом — строгий формализм: например, исламские медресе, где изучают исключительно Писание. А посередине — подавляющее большинство школ, использующих наработки обеих традиций.

Учителя начальной школы в большей мере, нежели их коллеги из средней школы, тяготеют к традициям прогрессивного направления. В начальных классах, в отличие от средней школы, столы и стулья, как правило, расставляются таким образом, чтобы облегчить сотрудничество, обсуждение и активную деятельность. В книге Бёрк и Гросвенора «Школа моей мечты» 13-летняя школьница Джоанна так описывает расстановку парт, почти повсеместно принятую в средних школах:

Даже сейчас, в XXI веке, школьников рассаживают по рядам, как в викторианских школах. Разговаривать можно только с товарищем по парте (наверное, поэтому нас так и рассаживают); поэтому, когда в классе проводится об-

суждение, которое совершенно необходимо в современном обществе, идеи возникают очень медленно.

КЛАССНЫЕ КОМНАТЫ И ГРУППОВАЯ РАБОТА

Но с детьми помладше все по-другому: практически повсюду в западном мире в начальных классах детей объединяют в группы, а этот тип организации — плод прогрессивной традиции педагогического мышления. Идея состоит в том, что в группах дети занимаются групповой работой, а это означает, что они общаются, сотрудничают, обмениваются идеями, экспериментируют. Именно так мы и учимся, говорят прогрессивные педагоги, — в активном социальном взаимодействии, вместе с другими и через других.

Один из самых прославленных примеров такого взгляда на начальное образование — подход, который возник в североитальянском городке под названием Реджо-Эмилия. После всех потрясений и разрушений в ходе Второй мировой войны родители, учителя и местная община объединили свои усилия, чтобы создать новый тип образования, основанный на сотрудничестве, солидарности и духе общины. Возникший в результате подход — превосходный пример влияния на формы образовательного процесса глубинных представлений о том, что такое человек и как можно сохранить культуру и цивилизацию.

Подход Реджо-Эмилии получил всемирную известность. Он возник приблизительно в то же самое время, когда новые идеи стали проникать в образовательный процесс в Великобритании и Штатах, и сразу же покорила сердца педагогов по всему миру огромной энергией, которую вся городская община вкладывала в этот проект. В этом

подходе находки прогрессивных педагогов сочетались с вкладом всей общины и особенно вкладом родителей в образование детей. В нем особенно подчеркивалась необходимость правильно организовать физическое пространство в школе, чтобы максимально облегчить контакты между детьми и взрослыми в группе.

Принцип групповой работы, который обычно ставится во главу угла в практике начального образования, на самом деле гораздо сложнее воплотить в жизнь, чем можно было бы думать, судя по успеху проекта Реджо-Эмилии. Если посмотреть на то, что обычно происходит в школах, — если посмотреть на то, чем обычно школьники заняты в группах, — можно увидеть, что чаще всего они *вовсе не* занимаются групповой работой. Они просто выполняют задание учителя — каждый сам по себе, хоть и формально внутри группы.

Тут возникают серьезные вопросы. По самой своей природе группа очень хороша для общения и сотрудничества, но плохо приспособлена для индивидуальной работы, потому что ученики разговаривают с товарищами или просто встречаются с ними глазами и таким образом отвлекаются от индивидуальной работы. Собственно, для того их и поместили в группу — чтобы они разговаривали друг с другом. Но индивидуальная работа требует максимальной сосредоточенности — ничто не должно отвлекать от выполнения задания.

Когда стали появляться исследования о качестве *индивидуальной работы*, которую дети проделывали в *группе*, формалисты заявили, что это доказывает, что приверженность учителей начальной школы идеям прогрессивной философии на самом деле очень неглубока. Учитывая ограничения и требования, которые предъявляет формат работы в классе, прогрессивную прак-

тику очень сложно воплотить в жизнь, поэтому учителя поневоле возвращаются к традиционному методу объяснения у доски, в то же время пытаясь создать впечатление — но не более того — групповой работы и обучения через открытие. В результате это не групповая, а индивидуальная работа в группе, только плохо выполненная, что означает, что от обеих традиций взято самое худшее.

Вокруг педагогической практики, гибридной по своей природе, всегда велись разговоры о том, в каком направлении ее стоит развивать — в традиционном или, наоборот, в прогрессивном. Маятник постоянно качается то в одну, то в другую сторону. В ходе дискуссий о том, какой подход лучше, часто возникает соблазн решить проблему рациональным способом, т.е. с помощью исследования. Казалось бы, чего проще: проведем исследование и узнаем, какой педагогический метод дает лучшие результаты.

Но все совсем не так просто. Для начала нужно понять, что мы имеем в виду под «результатами». Если, например, согласно практическому исследованию выяснилось, что для улучшения показателей академической успеваемости нужно разделить детей по способностям, полу или национальности, то как нам следует действовать? (Такого исследования не проводилось, но попробуйте вообразить себе на минутку нечто подобное.) Следует ли нам отказаться от всеобщего образования и проводить политику школьной сегрегации? Или же, наоборот, зная о губительном влиянии сегрегации, надо попытаться разработать более эффективные методы обучения в несегрегированных классах?

Или возьмем понятие качества мышления, из-за которого давно ломают копья прогрессисты и формалисты. Проблема тут не в приоритетах и

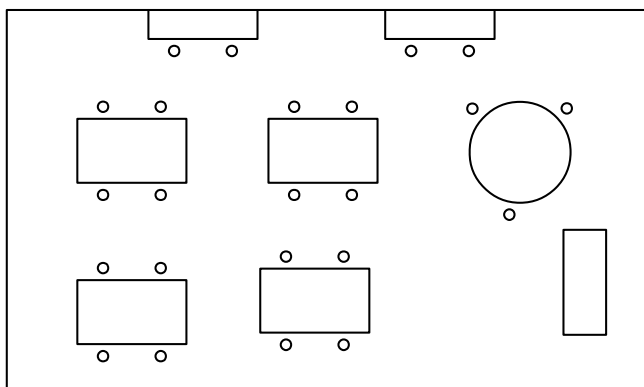


Рис. 2. Типичная организация групповой работы в классе (начальная школа). Но можно ли сказать, что дети выполняют групповую работу?

ценностях, а в самом нашем понимании, что такое «качество»: похоже, договориться о смысле этого термина будет чрезвычайно сложно. Мои представления о том, что качество мышления подразумевает настойчивость, широкий кругозор и богатое воображение, могут сильно отличаться от ваших, которые делают акцент на точности, скорости и хорошей памяти. Исследователь сталкивается со сложным переплетением такого рода представлений, и, даже если некоторые из них вполне поддаются практическому изучению, всегда будет оставаться большой простор для споров по поводу открытий в отношении качества мышления. Проблема в том, что выбор того или иного подхода всегда происходит под влиянием наших предпочтений и ценностей, а эмпирическое исследование предоставляет нам ограниченные возможности по установлению фактов.

Но даже эти «факты» трудно обнаружить, и они допускают множество интерпретаций. Возьмем одно из различий, которые я рассматриваю

в табл. 1 (см. гл. 2): углубление понимания/усвоение знаний и навыков. Например, при обучении чтению метод, который состоит в разделении слов на составляющие части, будет поначалу эффективнее других методов, если под эффективностью подразумевать умение распознавать слова. А другой метод строится на способности ученика получать удовольствие от чтения, и учитель будет акцентировать интерес, привлекательность и осмысленность материала для чтения. Первый подход кажется поначалу самым плодотворным, но зато второй пробуждает у детей интерес и любовь к чтению, поэтому он тоже принесет обильные плоды, только в долгосрочной перспективе.

Или возьмем другую пару из табл. 1, где открытие противостоит авторитету. Если вы попытаетесь понять, что лучше — поощрять детей самостоятельно открыть преломление света в призме или же просто рассказать им об этом явлении с позиций авторитетного знания, вы немедленно столкнетесь с проблемой *типа* обучения. Даже если у педагога-традиционалиста дети лучше пишут контрольные по цветовому спектру, прогрессивный педагог всегда может на это возразить: «Да, отлично, но только что дети на самом деле *поняли* про преломление света?». Он скажет, что его подопечные, экспериментировавшие с призмой, может быть, и не затвердили наизусть «красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый» (или еще какие-нибудь легко измеряемые показатели знания), но зато они самостоятельно открыли и воочию увидели, как преломляется свет. И может быть, этот опыт вдохновит их на дальнейшие исследования.

В обоих примерах есть важный момент. Контрольные, тесты и другие способы оценки, которые мы используем, чтобы получить ответы на подобные вопросы, в действительности сами начинают

оказывать влияние на практику. Сомнительная тенденция полагаться на легко измеряемые показатели знания (как это происходит в последние годы по всему миру, поскольку правительства стали требовать повышенной отчетности от учителей) будет неизбежно оказывать влияние на стиль и формат образования. Учителя будут «работать на тест» — и если тест подразумевает проверку легко измеряемых показателей, как почти всегда и бывает, то это приведет к тому, что преподавание на этих показателях и сосредоточится.

Эти проблемы выходят на первый план в классическом исследовании, проведенном в 1967 г. командой ученых из Ланкастерского университета (Англия). В этом исследовании, посвященном соотношению «прогрессивное/традиционное образование», учителя были поделены на группы в соответствии со стилем преподавания (традиционный, прогрессивный, общий); затем был исследован уровень успеваемости учеников в их классах. В исследовании делается вывод, что дети на открытых неформальных уроках с преимущественно прогрессивным стилем преподавания хуже успевали по английскому, математике и чтению, чем дети в традиционных классах. Работа Невилла Беннетта «Стили преподавания и школьная успеваемость», подводящая итог этим наблюдениям, завершается такими словами:

В целом традиционное преподавание достигает своих целей в академической области, не причиняя ущерба социальному и эмоциональному развитию учеников; в то время как неформальный метод преподавания лишь отчасти достигает своих целей в области социально-эмоционального развития детей, при этом демонстрируя более низкие показатели академической успеваемости.

Это исследование получило широкую известность и приобрело огромное влияние на умы, нанеся серьезный удар прогрессивной педагогике.

Но прогрессивные педагоги не стали унывать. Они тщательно исследовали методы, с помощью которых Беннетт пришел к своим выводам. Например, сопоставимы ли представители обеих групп по уровню опытности — возможно, учителя в традиционной группе были по какой-то причине более опытными? Были ли эти группы уравнены по своему социальному статусу? (Если нет, то на результаты исследования мог повлиять тот факт, что традиционный стиль преподавания обычно более характерен для социально благополучных районов.) Такого рода вопросы повлекли за собой повторное исследование, результаты которого были совершенно иными.

Расхождения между группами оказались значительно менее существенными и отнюдь не однонаправленными. Традиционный стиль обнаружил свое преимущество при преподавании английского; чтение лучше усваивалось в классах с неформальным обучением. В случае с математикой четких различий не обнаружилось.

Что бы ни обнаружило повторное исследование, поколебали ли выводы Беннетта общепринятые представления о разных стилях преподавания? Если исследование показывает, что в традиционном классе дети лучше обучаются базовым навыкам, что в этом неожиданного? Нет ничего удивительного в том, что учителя, которые уделяют много времени и внимания заданию и методично обучают базовым навыкам, добиваются лучших результатов, чем те, кто стремится развивать у детей прежде всего понимание, воображение и творческие способности. Если мы будем оценивать «результаты» с точки зрения понимания и креативности, то, скорее

всего, тут будут лидировать дети из классов с неформальным стилем обучения.

Из-за вопросов, возникших после исследования Беннетта, было проведено новое, более сложное исследование, целью которого было установить, что именно делали учителя и какие это давало результаты. Выяснилось, что в действительности отличить учителя-традиционалиста от прогрессивного педагога очень сложно. Исследователям пришлось разработать более тонкий метод анализа работы учителей. Где проходил водораздел между формальным и неформальным стилем?

Очень важный вклад в исследование этого вопроса внес проект «ORACLE», в рамках которого были проведены тщательные наблюдения в 58 классах. Исследователи показали, что учителя придерживались какого-то основного метода организации своих занятий, но при этом их преподавательский стиль менялся в зависимости от того, что происходило в классе. Учителя тонко чувствовали атмосферу занятий и приноравливались к ней: в одних случаях они действовали более жестко, дидактично и формально, а в других — давали ученикам больше свободы, поощряя их к обсуждению и исследованию.

Учителя действительно большую часть времени придерживались какого-то одного определенного стиля. В соответствии с этим наблюдением исследователи распределили учителей по нескольким категориям: «групповые инструкторы», «опрашиватели», «индивидуальные помощники» и «меняющие стиль». Детей тоже распределили по категориям в соответствии с их учебным стилем: «ищущие внимания», «работающие с перебоями», «одинокое труженики», «беспечные везунчики». Любопытно, что между типами учеников и типами учителей прослежи-

вались устойчивые связи, хотя учеников всех типов можно было встретить в любом классе.

Возьмем, например, категорию «работающих с перебоями». Авторы исследования описывают их как учеников, которые «умеют общаться с другими учениками, не привлекая при этом внимания к себе». Эти ученики демонстрировали самый низкий уровень контакта с учителем и самый высокий — с другими учениками; 20% своего времени они тратили на то, чтобы отвлекаться от урока. Такие дети реже всего встречались на уроках у «опрашивателей», т.е. у преподавателей-традиционалистов, что наводило на мысль о том, что учителя, вызывающие к доске, умеют поддерживать дисциплину в классе.

Но конечно, интерпретации не должны быть такими однозначными. Тут можно задаться вопросом о том, *чему именно* учатся дети, вроде бы прилежно склонившиеся над своим заданием; кроме того, между учителями с нетрадиционным подходом было выявлено больше значимых отличий, нежели между учителями-традиционалистами; так, лучшая преподавательница из всех, за кем наблюдали исследователи, — с творческим воображением, умеющая завладеть вниманием, очень собранная и эффективная — придерживалась неформального подхода в организации своих занятий. Неформальный подход гораздо легче, нежели формальный, может дать сбой. Подобно той девчужке с завитушкой из детского стишка¹, неформальное обу-

¹ Знаменитые «Стихи Матушки Гусыни» (сборник английских детских стишков, изданный в XVIII в.). Имеется в виду стишок: «...Она была хорошей — Девчушка с завитушкой, / Но иногда бывала / Такой, что просто жуть!» (пер. И. Родина). Иллюстрацию этого стишка можно найти в Интернете: <<http://www.moothergooseclub.com/videos/there-was-a-little-girl-nursery-rhyme/>>.

чение бывает очень-очень хорошим, но уж если оно плохое, то такое, «что просто жуть». Для посредственного учителя формальный подход — более безопасное решение.

УЧИТЕЛЯ ДУМАЮТ

Как мне кажется, в результате этого нового, более тонкого и многогранного исследования мы получили куда более сложную картину, нежели простой вывод о том, что лучше — формальное или прогрессивное образование. Стало понятно, что учителя — не роботы: они оценивают и просчитывают ситуацию, ориентируясь на свое видение «экологии» класса (по выражению исследователей). У них, по выражению Уолтера Дойля, американского исследователя 1970-х, глаза на затылке, и они способны при необходимости переключаться с одного стиля на другой. Хорошие учителя — мастера на все руки: они уделяют внимание индивидуальной деятельности ученика и в то же время отлично управляют группой. Они чутко прислушиваются к классу, но в то же время твердо руководят им; они оценивают свои успехи и поражения, и они легко адаптируются.

Это дает нам ключ к пониманию того, почему директивы правительства, спущенные в школы, так часто терпят неудачу. Эти директивы заставляют учителей свернуть с пути, который им подсказывают их профессионализм и интуиция, вынуждая их пренебречь всем своим богатым опытом. Директивы велят им: «Делай так!». Но это не работает, как мы уже убедились на примере образовательной политики в Великобритании и США в последние 30 лет, когда правительства пытались навязать школам тот или иной стиль преподавания, метод оценки знаний, «идеальную» школьную программу и т.д.

Так, в 2001 г. американский Конгресс провел новый закон — «Ни одного ребенка за бортом» (No Child Left Behind (NCLB)), — целью которого было повысить подотчетность школ с помощью пакета мер, таких как введение в учительский обиход «научно обоснованных» практик. Школам предписывалось использовать только самые «передовые» методы обучения и следовать «научно обоснованной» программе. Все это кажется вполне разумным, но беда в том, что директивы такого рода попросту погребают под собой индивидуальные уникальные наработки каждого педагога. Учителя создают свой собственный стиль, наиболее подходящий для их учеников. Если им велят преподавать в другой, неестественной для них манере, не соответствующей потребностям учеников, этот уникальный опыт пропадает впустую, а уровень преподавания падает. И об этом свидетельствуют факты: международная статистика показывает, что уровень успеваемости американских школьников после введения этого закона повысился очень незначительно, если вообще повысился (см. табл. 2).

Примерно так же дело обстоит и в Великобритании, где в последнее десятилетие XX в. и

Таблица 2. Баллы по Международной программе оценки образовательных достижений (PISA) 15-летних учащихся в США (до и после принятия закона NCLB)

Предмет	Год	
	2000	2009
Чтение	504	500
Математика	493	487
Естествознание	499	502

первое десятилетие XXI в. сверху спускались разнообразные стратегии, например, Национальная стратегия грамотности. Поначалу казалось, что они вполне эффективны, но, как всегда и бывает с такого рода инновациями, эффект от их применения оказался очень недолговечным.

Знаменитый пример такого рода ошибочных действий — метод преподавания «Прямые указания», появившийся в США в 1970–1980-х годах, на который возлагались большие надежды. Предполагалось, что этот метод, представлявший собой набор свехрациональных идей по поводу преподавания и усвоения базовых навыков, не зависит от индивидуальных особенностей учителей. Поначалу он был очень многообещающим. Однако по дальнейшим оценкам в рамках огромного проекта «Follow Through» стало ясно, что эффективность, приписывавшаяся этому методу, объясняется скорее щедрым финансированием, нежели его педагогическими достоинствами.

Со временем выяснилось еще более тревожное обстоятельство: мгновенные успехи от применения этой техники в конце концов утрачивались, и дети, обучавшиеся по программе «Прямых указаний», закончив школу, значительно чаще вовлекались в преступную деятельность и хуже социально адаптировались, чем дети, обучавшиеся в традиционном стиле дошкольного образования. Если бы профессиональным навыкам и инстинктам учителей больше доверяли, то можно было бы избежать ловушек шаблонных решений, предлагавшихся программами вроде «Прямых указаний».

Подобные неудачи не должны нас удивлять. Такого рода инициативы терпят поражение, потому что они выводят учителей из строя: они не дают им действовать в соответствии с их профессиональным чутьем. Они парализуют учителей,

препятствуют использованию их профессиональных знаний и опыта, заменяя уникальное мастерство набором рутинных процедур.

Людям, отвечающим за принятие политических решений, неплохо было бы поучиться у финнов, которые избегают методов школьного обучения, обесценивающих фигуру учителя. Вместо этого они всячески культивируют почтение к знаниям и навыкам профессиональных учителей. Профессия учителя в Финляндии очень престижна; учителя пользуются всеобщим уважением, их работа хорошо оплачивается, и они все обладают магистерской степенью. Им доверяют — и это доверие хорошо окупается: даже по самым строгим критериям оценки образовательной успешности (используемым, например, в международных сравнительных таблицах) школы англоязычных стран плетутся далеко позади финнов.

4. БОЛЬШИЕ ИДЕИ XX ВЕКА

Двадцатый век стал эпохой невероятных перемен. Политический и интеллектуальный ландшафт радикально преобразился: революции и войны, депрессия и бурный подъем. С приходом нового столетия наука стала совершать прорывы каждый год, и авторитет Церкви остался далеко за кормой в пенном следе стремительно летящего вперед корабля научного прогресса. Новый интеллектуальный климат предполагал — и приветствовал — вызов устоявшимся идеям. Критика общепризнанных идей и систем взглядов стала нормой. Это коснулось и образования: люди все активнее стали задаваться вопросом о назначении школы.

ДЖОН ДЬЮИ & СО

Центр тяжести образовательной мысли сместился из Европы в США. Пионеры европейской мысли — Локк, Руссо, Фребель — взрыхлили почву, проделав огромную подготовительную работу, но попытки оспорить традиционные взгляды на образование были редким и в основном маргинальным явлением. Но перемены, которые принес с собой XX век, позволили Джону Дьюи, профессору философии сначала в Мичиганском, а затем в Колумбийском университетах, основательно пересмотреть привычные методы. Он заговорил о том, как связаны между собой образование и демократия и какое отношение это имеет к устройству школы и классов.

Уникальность подхода Дьюи объясняется отчасти тем, что он был в своем роде энциклопедистом. Он не стал ограничиваться только

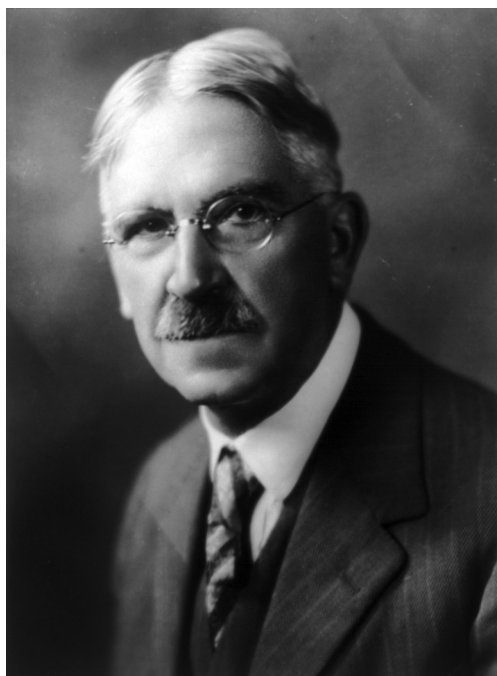


Рис. 3. Джон Дьюи

одним направлением академической деятельности — его интересовало преодоление междисциплинарных границ. Он был не только философом и психологом, но также педагогом и политологом, и ему удалось искусно соединить между собой Большие Идеи из каждой области. В области философии он подчеркивал необходимость прагматического (т.е. нацеленного на практическую пользу) подхода; в области психологии — необходимость принимать во внимание социальное окружение учащегося. Дьюи известен прежде всего своим вкладом в педагогику, но вся его деятельность вращалась вокруг демократических принципов, и эта преданность

демократии роднит его мышление с мышлением Локка и Руссо.

Дьюи был весьма плодовитым сочинителем, но его тексты сильно варьируются по качеству. Часто они написаны тяжелым, неповоротливым языком с множеством повторов, и эта неповоротливость изложения далеко не всегда компенсируется ясностью мысли. К сожалению, его устная речь отличалась примерно теми же особенностями. В статье 1928 г. в «Time» о визите Дьюи в Китай его выступление описывается как «монотонное, с запинками и множеством длинных пауз».

Но не нужно отчаиваться: чтение Дьюи того стоит, и его трудная, неуклюжая и переусложненная проза изобилует настоящими жемчужинами мысли. Например, он вопрошает в «Опыте и образовании»: «Души скольких учеников <...> огрубели к восприятию идей, сколько из них утратили интерес к учебе из-за навязываемых им педагогических методов? <...> Для скольких из них чтение книг теперь навеки ассоциируется с каторжным трудом?».

Вторя Джоню Локку, писавшему за 200 лет до него, Дьюи отстаивает представления о ребенке как об интуитивном ученом. В предисловии к книге «Как мы мыслим» он пишет: «Прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления»¹. Он подчеркивает, что научный способ решения проблем — это не набор инструментов и методов, а особый стиль мышления, предполагающий «пробы и ошибки».

¹ См.: Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997.

Обучение мышлению — это то, что другой философ XX в., Карл Поппер, называл «предположения и опровержения». Повседневное разрешение проблем, утверждают Дьюи и Поппер, — это что-то вроде кегельбана: расставляешь свои идеи и стараешься вышибить их метким броском. Нельзя ничего сразу принимать на веру — сначала надо постараться перевернуть любую идею вверх тормашками, и если она устоит под натиском интеллектуального допроса, то, значит, она прошла предварительные испытания.

Это значит, что в детях нужно развивать критическое мышление, что, разумеется, сделать гораздо сложнее, чем просто научить их принимать все, что вы говорите, без вопросов. Но этот метод, хоть и проще, абсолютно губителен для образования: «Прямое подражание, диктовка шагов, которые нужно сделать, механическая выправка могут дать более быстрые результаты и все же усилить черты, которые могут стать губительными для рефлексивной способности»². Воспитание — это «развитие любопытства, предположений, исследования и проверки».

В книге «Как мы мыслим» он проводит различие между *уверенностью* и *рефлексивным мышлением*. Он пишет: «В некоторых случаях уверенность приобретается при слабой попытке или почти без всякой попытки установить основания, на которых она утверждается. В других случаях основание или причина уверенности внимательно исследуется и рассматривается их способность обосновать ее. Этот процесс носит название рефлексивного мышления; единственно он действительно представляет воспитательную ценность»³. По Дьюи, рефлексивное мышление находится в

² Там же.

³ Там же.

центре образовательного процесса: образование — это не заучивание фактов, его цель — развитие скептического и критического мышления.

Этот акцент на критичности мышления очень важен: это квинтэссенция философии образования, развиваемой Дьюи. Так же как и Локк в XVII в., Дьюи подчеркивал необходимость критического мышления для формирования открытого и свободного гражданского сознания, способного противостоять опасным идеям и трезво оценивать лидеров. Это проблема постоянно затрагивается в традиции педагогической мысли. Знаменитые педагоги Нил Постман и Чарльз Вайнгартен пошли по стопам Дьюи: они позаимствовали у Эрнста Хэмингуэя идею «детектора лажи», чтобы описать с ее помощью понятие критической бдительности. Критическая бдительность, или умение распознать лажу, по их мнению, и есть задача образования. Вот как они это описывают:

Историю человеческого сообщества можно рассматривать как бесконечную борьбу с поклонением «лаже». Интеллектуальная история человечества — это хроники страданий и терзаний людей, пытавшихся помочь своим современникам увидеть, что некоторые из их самых страстных убеждений — не более чем заблуждения, ошибочные предположения, суеверия и даже просто откровенная ложь. Вехи на пути нашего интеллектуального развития — это как раз и есть такие моменты, когда появлялись люди, которые создавали новые перспективы, новые смыслы, новые метафоры. Мы рассматриваем новое образование как способ воспитывать именно таких людей — специалистов по «распознаванию лажи».

Дьюи проводит различие между информацией и знанием, отмечая, что школы сосредото-

ваются на первом в ущерб второму. В них «подготовка почвы» (т.е. предоставление информации) является первой необходимостью, питание ума (формирование знания) — вредной второй. В своих комментариях по поводу образования, насаждаемого политиками, — комментариях, актуальных и по сей день, — он говорит о вреде, который наносит детям воспитание с точки зрения внешних результатов:

Нетрудно понять, почему этот идеал пользуется таким успехом. Большое количество учеников, с которыми приходится иметь дело, и склонность родителей и школьного начальства требовать быстрого и обязательного доказательства успеха, содействуют его распространению.

Проявляя глубокий интерес к взаимосвязи образования и демократии, Дьюи показывает, что демократия — это не просто форма правления, а скорее «способ совместного проживания, объединенный общественный опыт» [Dewey, 1916, p. 101]. Хорошее общество, по Дьюи, — это открытое общество, где у всех людей равные права и все пользуются плодами своего труда на благо общества. Школа должна быть таким местом, где пестуется хорошее общество — где создается его модель: люди общаются друг с другом вне зависимости от своего происхождения, социального положения или способностей. Это очень важно для демократического общества. Подход Дьюи лег в основу упразднения отборочной системы образования в Великобритании в 1960–1970-х годах: на смену этой системе пришли общеобразовательные школы.

Дьюи преподавал в педагогическом колледже Колумбийского университета, который, по словам выдающегося американского педагога

Лоуренса Кремина, выпустил из своих стен «значительное число ясно мыслящих лидеров американского образования». Профессора, преподававшие там с 1918 по 1940 г., по его наблюдениям, оказали «судьбоносное влияние на теорию и практику образования» [Cremin, 1961, p. 220]. Ученик и преемник Дьюи на этом посту, Уильям Килпатрик, продолжил эту традицию. Он отмечал, что школы должны воспитывать «хороших граждан, активных, способных мыслить и действовать, критически настроенных, не дающих себя провести политикам и всяким шарлатанам, самостоятельных, гибко адаптирующихся к разным социальным переменам».

ПРОГРЕССИВИЗМ ПЛАУДЕН

В США в межвоенные годы на идеях Дьюи выросло целое поколение педагогов. В Европе, где идеи Дьюи тоже имели влияние, развивалось похожее движение, но здесь были и свои крупные мыслители, основатели экспериментальных школ: Мария Монтессори, А.С. Нилл. Из всего этого — из вопросов, которые ставились прогрессивными педагогами, — в Британии на рубеже 1920–1930-х годов возникли доклады по вопросам образования в рамках Комиссии по делам образования под председательством сэра Уильяма Хэдоу. Эти доклады привели к формальному разделению обучения на два этапа — до 11 лет и после. Пожалуй, самым влиятельным докладом Хэдоу стал Доклад Консультативного комитета по начальной школе. В нем попадаются на удивление прогрессивные замечания, например, такие:

Является ли их программа гуманистической и реалистической, не обремененной мертвым грузом формальной традиции, оживленной

исследовательским интересом, вдохновленной не приверженностью к ортодоксальным правилам, а чутким вниманием к потребностям и возможностям самих детей? Наилучшим ли образом они организованы, оснащены, обеспечены кадрами и учебными планами для того, чтобы поощрять индивидуальную работу и неутомимую практическую деятельность у учеников, инициативу и оригинальность мышления — у преподавателей, и чтобы пестовать в тех и других исследовательский дух, который побуждает оставить протоптанные дорожки и бесстрашно устремиться на новые просторы, поскольку это и есть смысл и душа образования?

Доклад Хэдоу [Hadow Report, 1931, p. xiii–xiv].

Далее в нем говорится о том, что программа «должна быть живой, реалистичной, стремительным ручьем, а не стоячей водой». Помимо содержания Доклад Хэдоу примечателен именно своим языком: он написан увлекательной прозой, а не унылым канцеляритом официальных документов, которые куда больше внимания и времени уделяют бюрократическим процедурам, нежели самой педагогике. Поэзия и риторика текста Хэдоу словно предназначена читателю, который только и ждет, чтобы его убедили в преимуществах нового типа образования.

Но риторика и оптимизм текстов Хэдоу не должны заслонять тот факт, что на дворе стояли 1930-е годы. Это были нелегкие времена: Великая депрессия серьезно подорвала уверенность людей в своих силах, и ни широкая общественность, ни государственные деятели не готовы были к принятию документа, который пытался убедить их в том, что трудовая жизнь — это что-то вторичное по сравнению с развитием детско-

го воображения. Воображение? Вот еще! Да кому оно нужно? Гитлер уже на пороге... Но почва, впрочем, уже была подготовлена, и, несмотря на весь скепсис по поводу прогрессивных педагогических взглядов (этот скепсис никуда не делся и в наши дни), к моменту окончания Второй мировой войны появилось новое поколение преподавателей, открытых всему новому — тому новому, что воплотило бы в себе принципы, провозглашенные Хэдоу. В Великобритании за систематическое продвижение прогрессивных идей благодарить (или ругать — это уж с какой стороны посмотреть) следует Доклад Плауден (1960-е годы). Но, конечно, самая тяжелая черновая работа была проделана Комиссией Хэдоу.

Доклад Плауден — поистине завораживающий документ. Состав комитета — это что-то настолько в духе 60-х, почти даже в манти-пайтоновском духе⁴, что просто диву даешься. Взгляните на список членов комитета: среди действующих лиц вы обнаружите всемирно знаменитого философа, одного из основателей логического позитивизма, сэра А.Дж. «Фредди» Айера (уайкемовский профессор логики в Оксфордском университете). При всей неоспоримости талантов Айера как философа его компетентность в области воспитания маленьких детей вызывает некоторые сомнения. Его семья (мама — наследница концерна Citroën, а папа — финансист, работавший на Ротшильдов) явно не особенно нуждалась в деньгах, а сам Фредди, питомец Итона, Гвардии и Оксфорда, вряд ли слишком часто сталкивался с плебсом в юношеские годы. Далее по списку — миссис М. Баннистер, поименованная тут, совершенно в духе

⁴ Автор имеет в виду знаменитую британскую комик-группу «Monty Python».

дамы Эдны⁵, «домохозяйкой и родительницей»; затем человек с непроизносимой фамилией — бригадир Л.Л. Тфуэйтс; наконец, сама леди Плауден и 18 остальных членов.

Этот странноватый набор госслужащих — не только дань уважения высшему классу, но и попытка осознать, в чем состоит наследие этого класса. Ясно одно: члены этого комитета отнюдь не были теми закоренелыми марксистами, какими их пытались представить противники Доклада, объявившие эту инициативу виновницей падения нравов, уровня образования и уровня жизни в целом. Тем более удивительно, что этот комитет сумел дать, по-видимому, сильнейший из всех известных (на официальном уровне) импульс развитию прогрессивного образования в XX в.

В Докладе леди Плауден отмечается, что все изменения, предпринимавшиеся в школьном образовании между 1900-ми и 1960-ми годами, были незапланированными и неорганизованными, что, конечно, отчасти простительно, учитывая жуткий винегрет из двух мировых войн с мировой экономической депрессией в придачу: люди были заняты проблемами малость поважнее, чем размышления месье Руссо. Но сейчас наконец-то настало время перемен. Комитет вопрошает: «Оказалось ли “открытие” важнее “зубрежки”? Оправдали ли себя методы, побуждающие к самостоятельному исследованию и находкам, сумели ли дети благодаря им овладеть прочным набором знаний? Оправдал ли себя принцип индивидуального прогресса, провозглашенный в Докладе Хэдоу?».

⁵ Дама Эдна — персонаж телешоу, придуманный и воплощенный австралийским комиком Барри Хамфри. Впервые появилась на экранах в 1955 г. и существует до сих пор. Среди ее титулов — «Домохозяйка и Суперзвезда».

Комитет пытался найти ответы на эти вопросы. Его члены посетили множество начальных школ по всему миру: в Дании, Франции, Швеции, Польше, Штатах и СССР. Они отметили, что всюду заботы были примерно одни и те же: программа, методы обучения, как обучать детей с особыми потребностями, как помочь детям вырваться из «дурной среды».

Если читать Доклад Плауден сразу после Доклада Хэдоу, то можно заметить, что к здравому смыслу Хэдоу и его прямолинейной философии о том, как важно поощрять у детей интерес к открытиям и к обучению в процессе исследования, добавилось кое-что любопытное. В документе 1967 г. можно заметить следы нового вида «экспертности», связанной со всяческими «-ологиями» — психологией и социологией, в отношении вопросов интеллектуального развития ребенка, обучения детей и их места в обществе. Заходит речь о «навыках» и «развитии» (новые слова в образовательном дискурсе), и таким образом психология начинает потихоньку усиливать свое влияние.

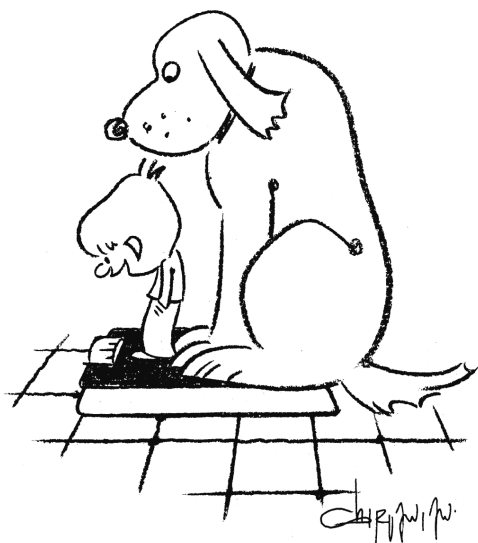
Комитет отчетливо противопоставляет две группы психологов, которые могли бы внести свой вклад в дискуссию об образовании. К первой относятся представители бихевиоризма, такие как Б.Ф. Скиннер и Иван Павлов. Вторую группу мы бы сейчас назвали «конструктивистскими», «когнитивными» или «социокультурными» психологами, хотя сам комитет не решился их так обозначить. Эту вторую группу они связали с именами британского психолога Сьюзен Айзекс, русского психолога Александра Лурии, американца Джерома Брунера и швейцарца Жана Пиаже.

В вопросах образования Плауден предпочитала конструктивистов бихевиористам. По мнению комитета, бихевиористы отличались слиш-

ком узкими взглядами на обучение, которые на практике существенно ограничили бы возможности для интеллектуального развития детей. Взгляды конструктивистов на обучение и развитие отличались гораздо большим разнообразием, но в целом согласовывались с мышлением прогрессивных педагогов. Сьюзен Айзекс особенно близко стоит к Руссо и Локку, придавая большое значение игре в развитии у ребенка способности к обучению. Она — дитя любви Локка и Руссо (да простится нам этот гендерный парадокс) в том смысле, что у нее очень интересные взгляды на игру как способ экспериментирования, доступный ребенку.

Лурия — и другие русские психологи, например, Лев Выготский (которого Плауден почему-то не упоминает) — также подчеркивали значение игры для обучения, но прежде всего в контексте языка и социальных связей: язык — это инструмент мышления, а социальное взаимодействие — это способ его оттачивания. Идея, конечно, не нова, но теперь она нашла подкрепление со стороны психологии как одной из новых «социальных наук» и была тем самым официально признана наукой. Брунер и Пиаже сосредоточили свое внимание на том, каким образом дети думают и как происходит развитие мышления. Я еще буду говорить более подробно об этих персонажах в гл. 5.

Эти психологи оказали большое влияние на европейское образование в середине XX в., но и в США тоже началась смена настроений. Однако в Америке причины этих перемен были несколько иными. Послевоенный период и 1960-е принесли с собой страстное желание свободы и самовыражения, так же как и в Европе, но при этом американцев больше, чем европейцев, волновала проблема индивидуальных прав и равенства возможностей, и поэтому здесь аргументация



"190 divided by two..."

Рис. 4. «190 разделить на два...»

Работы таких психологов, как Пиаже и Брунер, показывают, что нам самим нужно научиться понимать, каким образом мыслят дети, если мы хотим их чему-то научить

была тесно связана с требованиями равенства — этнического, гендерного и (в меньшей степени) равенства людей с ограниченными возможностями. Ставятся под вопрос властные инстанции, властные структуры, и общественные институты, укорененные в этих структурах. Школа как пример такого института подвергается тщательному анализу.

ДЖОН ХОЛТ: ПЕРЛЫ НА УРОКАХ

Огромное влияние на педагогику в США, а затем и в Европе, оказал необыкновенный человек, который не был ни педагогом-теоретиком, ни спе-

циалистом по психологии развития. Звали его Джон Холт, и он был бостонским учителем. Свою книгу-бестселлер «Причины детских неудач»⁶ (1964) он начинает цитатой из психолога Уильяма Халла: «Если бы мы учили детей говорить, они бы так никогда и не заговорили». И дальше он объясняет, что Халл имел в виду: учеба, нагоняющая скуку или вселяющая тревогу (или же и то и другое разом), способна разрушить естественную предрасположенность ребенка к обучению, и если бы мы попробовали учить детей говорить так, как мы учим их читать, то они бы у нас никогда не заговорили. Вместо этого они бы чувствовали унижение, смутнение, отвращение и гнев. Они бы попросту онемели.

В чудесных прозрениях Холта отразилось все то, что многие люди уже инстинктивно понимали про школу и пережили на собственном опыте. Метод, которым он пользуется в этой книге, — размышления о своем личном преподавательском опыте, запечатленные в форме дневниковых записей. Он пытается осмыслить все то, что говорят и делают дети в ответ на его вопросы: постепенно он приходит к выводу, что классная комната для них — это что-то вроде другого мира. Складывалось такое впечатление, как будто девять десятых мозга находящегося в классе ребенка заняты процессом, который не имеет никакого отношения к выполнению задания, зато полностью нацелен на то, чтобы угодить учителю и не выглядеть глупо. Именно это становится главной задачей ученика. Возьмем, например, такой отрывок из дневника Холта — это запись от 22 апреля 1960 г., посвященная описанию мучений девочки с умножением на 7. Она

⁶ См. рус. изд.: Холт Д. Причины детских неудач. СПб.: Кристалл; Дельта, 1996.

сделала несколько элементарных ошибок, показывающих, что в тот момент она совершенно не думала о задании:

Я подумал, что, если бы смог заставить ее задуматься над тем, что она пишет, она заметила бы, что некоторые из ее ответов разумнее и логичнее других, и таким образом в ее мозгу прижилась бы некая программа, позволяющая засекать ошибки и устранять чепуху. Я разложил перед ней все три листка и попросил, поскольку ответы на них разные, сравнить их и пометить галочкой те, которые кажутся ей правильными, и крестиком те, что кажутся ей неверными, а сомнительный — знаком вопроса. Спустя некоторое время я получил один из самых неприятных сюрпризов в своей педагогической практике. Она пометила на последнем листке 7×1 как правильный и все остальные как неправильно решенные. Бедный ребенок был раздавлен и уничтожен школой. Годы объяснений, зубрежки и контрольных — весь процесс, который мы называем обучением, — не дали ничего и, что еще хуже, выбили из нее изначальное чувство здравого смысла⁷.

Всем учителям доводилось сталкиваться с такими девочками. Нет, это я преуменьшаю: все учителя сталкиваются с такими девочками и мальчиками каждый божий день, постоянно. Крайний вариант такого поведения, может, и не так часто встречается, но в целом это очень распространенная модель. Холт говорит, что дети утрачивают свои врожденные превосходные способности к обучению из-за того, что с ними делают в школе: «Из-за нас они боятся рисковать, боятся экспериментировать, боятся всего труд-

⁷ Холт Д. Указ. соч.

ного и неизведанного». Любопытно, что сегодня по поводу школы высказываются ровно те же соображения. Гай Клакстон в книге «Зачем нужна школа?» отмечает, что в действительности трудности делают детей не более отважными и дерзкими, а более послушными и уязвимыми: «Они учатся мыслить не широко, а узко <...>, бояться неопределенности и избегать риска ошибок».

Теперь книжка Холта известна не так хорошо, как в дни своего первого выхода в свет, когда было продано более миллиона экземпляров. Учителя горячо приветствовали эту книгу, хотя она вообще-то критиковала их работу. Они встречали ее возгласами одобрения не только из-за содержащихся в ней точных и проницательных наблюдений над поведением детей в школе, но и потому, что она поведала миру, с какой неподъемной задачей приходится сталкиваться преподавателям. Они должны управлять проржавевшей машиной, да еще как-то умудряться при этом выдавать «на гора» результаты и «улучшать стандарты». Холт задел чувствительный нерв, не прибегая к психологическому жаргону и без всякой сентиментальности. На мой взгляд, он написал одну из важнейших книг по педагогике в XX столетии.

Послевоенная Америка — это не только недоверие к властным инстанциям, заставляющее ставить под вопрос все исходящие от власти указания; это еще и роль мирового лидера в «холодной войне». Все это сопровождалось ужасом на грани паранойи перед угрозой коммунизма, а также страхом проиграть Советскому Союзу соревнование в области новых технологий. Атмосфера тревоги достигла пика, когда Советы запустили в 1957 г. свой спутник, к восхищению всего мира и вящему посрамлению Америки. Из этого события воспоследовала переоценка цен-

ностей, в том числе сомнения насчет эффективности образовательной системы и адекватности вложений в науку и технологии. Успех советского спутника породил дискуссию не только по поводу содержательной стороны — как преподавать естествознание, — но и по поводу того, как пестовать в детях изобретательность и пробуждать в них творческий потенциал. Может быть, все дело в том, что школа подавляет творческое воображение, исследовательский дух и перекрывает доступ к ресурсам? Может быть, именно благодаря этим качествам коммунисты и вырвались вперед?

Вопрос о творческой жилке и изобретательности оказался увязан с проблемами, затронутыми Джоном Холтом. Школам дали обоюдоострое предписание: с одной стороны, учить в большем объеме и достигать лучших результатов, а с другой — сделать так, чтобы у детей развивалось творческое воображение. Они должны были обучаться естествознанию, но так, чтобы в процессе обучения из них не было вытравлено оригинальное мышление. Это и есть проблема «формальное или прогрессивное» в сжатом виде.

НЕОЛИБЕРАЛЬНЫЙ ПОВОРОТ

Если основное направление и формы образовательного процесса на протяжении большей части XX века были заданы психологией, окрашенной прогрессивными идеями, то в конце столетия обнаружился новый, ранее совершенно неизведанный источник влияния. Этот источник был связан в большей мере с политикой и экономикой, нежели с образованием как таковым. До сих пор политика и образование не слишком сильно соприкасались друг с другом, разве что когда государственные деятели прикладывали

особые усилия к тому, чтобы собрать мнения профессионалов и соответствующим образом на них отреагировать (как в случае с британскими комитетами и комиссиями, разрабатывавшими рекомендации для правительства). Это было, по выражению социолога образования Стивена Бола, «мировое соглашение» по поводу образовательной политики: педагоги и государственные деятели отлично уживались друг с другом.

Но теперь, в последней четверти XX в., у правительства образовались свои собственные весьма определенные взгляды на то, как должен быть построен процесс образования. По обе стороны Атлантики происходило политическое пробуждение, и тогдашние политические перемены во многом предопределили путь развития образования на ближайшие 30 лет — вплоть до наших дней.

Где и при каких обстоятельствах возникла эта новая повестка дня? По иронии судьбы, она была отчасти обусловлена (по крайней мере, в Великобритании) самой природой «соглашения»: правительство *прислушивается* к рекомендациям, но неспособно эффективно *воплотить* их в жизнь. Государственные мужи готовы были анализировать недостатки системы, но отнюдь не готовы были вложить сравнимый объем интеллектуальных усилий, практических действий и денег в ее реформирование. Поэтому, например, упразднение селективного принципа и введение общедоступного образования проводилось, по словам Стивена Болла, «фрагментарно и бессистемно» [Ball, 2008, p. 71]. Он полагает, что «доказательств политической воли к основательным изменениям было ничтожно мало».

В результате пошла обратная негативная реакция, направленная уже против общеобразовательных школ, введение которых было так пло-

хо продумано. От «соглашения» стали отходить, когда в среде политиков возникла своего рода контркультура — в противовес «соглашению». Широкую популярность приобрели всевозможные памфлеты — такие как «Черные книги»⁸, ратовавшие за возвращение к селективной системе, а на передовицы газет попадали истории об очередной с треском провалившейся школе, вроде Райзинг-хилл или школы им. Уильяма Тиндейла. В политических кругах возникло устойчивое мнение, что проблемы школьного образования возникают по вине «плохих учителей, слабоумных учителей... и современных методов обучения», как выразилась в 1977 г. Ширли Уильямс, министр образования в лейбористском правительстве. В Штатах аналогом этой критике послужил доклад рейгановской администрации под названием «Нация в опасности?», который, разбирая недостатки школьного образования, сокрушался по поводу «поднимающейся волны посредственности».

Все это совпало с появлением идей, связанных с новой экономической моделью, зерно которой было заронено Чикагской школой экономики в 1920–1930-х годах: неолиберализм, провозгласивший свободный рынок и индивидуальный выбор залогом экономического успеха. Какое-то время неолиберализм оставался под спудом, но потом эта доктрина стала набирать популярность на волне мощного роста послевоенного консюмеризма, когда потребитель превратился в героя и движущую силу экономики. Неолибе-

⁸ Серия памфлетов на тему издержек прогрессивистского подхода к образованию. Названа так по контрасту с «Белой книгой» — устойчивое выражение, в англоговорящих странах обозначающее официальное сообщение в письменном виде, например, государственное сообщение, разъясняющее политику.

ральный поворот стал наращивать темпы в начале 1980-х годов, на фоне раскручивания риторики «холодной войны», сопутствующей альянсу Тэтчер и Рейгана. Активно насаждался дискурс о провале управляемых государством экономик по ту сторону «железного занавеса» и о противостоящих им других экономических моделях по эту сторону.

После гласности, перестройки и падения Берлинской стены у западного мира окончательно созрела уверенность в том, что он располагает правильной экономической моделью, — казалось, что серьезные вопросы о распределении ресурсов были решены раз и навсегда. Фрэнсис Фукуяма даже заговорил о «конце истории» — т.е. о триумфе либеральной демократии в политике, действующей при помощи механизмов свободного рынка в экономике. «Выбор» стал ключевым словом, девизом, паролем: люди сами выбирают систему управления, сами выбирают товары и услуги на рынке.

Неолиберализм был тесно связан с новым мышлением, и, когда прежнее соглашение по поводу образования оказалось под сомнением, возник повсеместный интерес к идеям одного из архитекторов неолиберализма — экономиста Милтона Фридмана, особенно к его соображениям по поводу образования. В 1955 г. Фридман стал интересоваться вопросами образования и написал работу «Роль правительства в образовании». Образование привлекло его внимание и заинтриговало своим странным и даже раздражающим, с точки зрения рыночных моделей, положением в мире рыночных отношений. Оно не вполне вписывалось в четкую схему спроса и предложения, основанную на принципе выбора.

Фридман понял, что здесь существует потребность в государственном финансировании

нии — аномалия с точки зрения новой экономической модели и верховенства потребительского выбора. Эта потребность объясняется тем, что от образования индивидов зависит процветание всего общества в целом. Если Джейн получила хорошее образование, заплатив за него, то мне это выгодно во многих отношениях — мне выгодна гражданская сознательность и высокая производительность Джейн и т.д., даже если я не платил за ее образование. Я бы не получил такой выгоды от того, что Джейн купила, скажем, пылесос. Такие выгоды Фридман назвал «внешними эффектами» (neighbourhood effects) — выгодами от услуг, за которые не платишь. В силу этих эффектов государство, по его мнению, имеет право облагать граждан налогом, чтобы оплатить эти необычные «выгодные всем» услуги, т.е. образование.

Эти рассуждения о «внешних эффектах» побуждали Фридмана задаться вопросом: а что же делать с идеей *выбора*? Если государство финансирует школы через налогообложение, то как тогда быть с мудростью рынков? Родители сами знают, чего они хотят для своих детей, — они в этом разбираются куда лучше, чем государство, но при этом в вопросе образования государство делает выбор за них.

Загадку «внешних эффектов» он разрешил, предложив создать рыночные условия в рамках финансируемой государством системы. Он утверждал, что, если создать такие условия, то мы возьмем лучшее от обоих миров: государственное финансирование и родительский выбор. Он предложил, чтобы правительство давало родителям ваучеры на «покупку» места в любой школе, какая им приглянется — государственной, частной или религиозной. За место в частной школе родители, в дополнение к ваучеру, доплачивают

из собственного кармана в соответствии с расценками школы.

Но идея с ваучерами не слишком-то пришлась по душе правительствам (хотя она и была опробована на практике в некоторых странах, в том числе в Штатах и Швеции) — главным образом потому, что она исподволь способствовала бы процветанию различных видов нежелательной сегрегации. Тут я должен отметить, что сегрегация в Штатах означает нечто большее, нежели просто разделение по способностям, о котором речь у нас шла до сих пор. Прежде чем продолжить разговор о неолиберальном повороте, сделаем небольшое отступление и скажем пару слов об этом явлении.

СЕГРЕГАЦИЯ

Вплоть до 1950–1960-х годов в некоторых американских штатах существовала сегрегация в школах по расовому признаку. Верховный суд США отменил сегрегацию, во всяком случае, в теории, в 1954 г., в связи с делом «Браун и др. против Совета по образованию г. Топики». В заключительном слове по этому делу Верховный судья Уоррен от имени Верховного суда осудил сегрегацию в школах некоторых штатов: «Мы постановляем, что в области государственного образования доктрина “разделены, но равны”⁹ неуместна. В раздельном образовании по определению заложено неравенство».

Трудно поверить, что американский суд счел необходимым высказаться по этому поводу всего

⁹ Фраза из решения Верховного суда по делу «Плесси против Фергюсона» (1896), постановившего, что сегрегация по расовому признаку не нарушает Конституцию, если представителям разных рас предоставлены равные по качеству раздельные здания, кварталы, вагоны.

каких-то полвека назад, но уж такие тогда были времена, и проблема никуда не делась только потому, что Верховный судья сказал свое веское слово. Местные законодательные органы продолжали сопротивляться новому закону: это сопротивление достигло своего пика, когда в 1962 г. сегрегированный Университет Миссисипи отказался зачислить афроамериканца Джеймса Мередита. Губернатор штата Миссисипи Росс Барнетт заявил: «Никаких интегрированных школ в Миссисипи, пока я ваш губернатор!». Это привело к тому, что Роберт Кеннеди, тогдашний генеральный прокурор, отправил маршалов, чтобы они сопровождали Джеймса Мередита на кампус. Из-за поднявшихся волнений — белые студенты стали забрасывать маршалов камнями — по приказу президента были направлены войска, чтобы подавить мятеж и принудить университет к зачислению Мередита.

Ныне отмененная, сегрегация учащихся по расовому признаку была самой возмутительной и оскорбительной формой разделения, но в школах и школьной системе всегда существовала непреодолимая тяга к отделению одной группы от другой. Эта тяга проявляется по-разному, в явных и слабовыраженных формах. Явные формы — это специализированное образование: тех, кто не может или не хочет вписываться в рамки, устанавливаемые общеобразовательным процессом, отправляют в спецшколы с особым типом обучения, который заключается главным образом в упрощенной программе и аномальном опыте социализации. Слабовыраженные формы — это более тонкие различия между детьми по уровню способностей и подготовки, практика, которая получила разные названия: стриминг, сеттинг, бендинг. Гарвардский исследователь Марта Миноу делает вывод, что все эти формы разделе-

ния — «разделение по уровню успеваемости, специализированное обучение, объединение самих учащихся в группировки, клики, компании в столовой» — возрождают принцип расовой сегрегации полвека спустя после решения, вынесенного по делу Брауна.

КВАЗИРЫНКИ, КОНКУРЕНЦИЯ И ТЕСТИРОВАНИЕ

Я привожу здесь все эти факты по поводу сегрегации, потому что они любопытным образом отражают и стремление к выбору, и беспокойство в отношении результатов этого выбора. Вмешательство президента официально положило конец расовой сегрегации, но наследие сегрегации как принципа не исчезло — оно сохранилось в попытках производить отбор и распределять. И здесь мы возвращаемся к идеям Милтона Фридмана насчет ваучеров: опасение, что эти ваучеры позволят просочиться расовой сегрегации, означало, что к его идеям будут относиться с большой осторожностью. Мы видим, что сама идея выбора вызывала смешанные чувства: государственные деятели хотели создать выбор, но при этом не желали, чтобы возможности выбора бесконтрольно умножались.

Фридман попытался ввести в образование рыночный принцип и придумал для этого ваучеры, которые так и не прижились, но к концу века нашлось решение, которое как будто бы благополучно обходило стороной проблемы сегрегации, возникшие было из-за ваучеров. Это решение состояло в появлении различных форм организации, прежде всего в создании нового вида рынка — квазирынка в рамках государственных систем. На этом квазирынке будут потребители, или «приобретатели», т.е. родители и дети; а так-

же «поставщики услуг» — школы. Родители выбирают, в какую школу им отдать своего ребенка, они выкладывают за это кругленькую сумму, самые популярные школы получают эти кругленькие суммы и процветают дальше, а непопулярные теряют доход и клиентов.

Логика рыночной идеологии требовала, чтобы этот квазирынок как можно больше походил на настоящий рынок. Поэтому, поскольку настоящий рынок предполагает огромное разнообразие выбора, надо поощрять возникновение широкого спектра школ — чтобы все эти школы работали в разных направлениях, по разнообразным программам, с различными воспитательными услугами. Так возникли академии, свободные школы и специализированные колледжи в Великобритании; так возникли «магнитные» и «чартерные» школы в США¹⁰. Роль регулирующих посредников, таких как местные органы управления, намеренно сводится здесь к минимуму, поскольку школы освобождаются от необходимости соблюдать разного рода правила: например, британские академии¹¹ освобождаются от обязанности следовать Государственной образовательной программе. Этим посредникам уже больше не принадлежит контроль над тем, в каком направлении происходит перемещение детей (и кругленьких сумм их родителей).

¹⁰ Магнитная школа — учебный центр для углубленного изучения конкретной области знания. Чартерные школы являются независимыми государственными школами, созданными и управляемыми работниками образования, родителями, представителями местных органов самоуправления, предпринимателями сферы образования и др. В них отсутствует жесткое бюрократическое регулирование, характерное для большинства государственных школ.

¹¹ В Великобритании академии — это школы на государственном финансировании, но с независимой программой обучения.

Таким образом, возможности выбора, который могут сделать родители, возрастают по мере возникновения и исчезновения школ на все более свободном рынке, не скованном никакими соображениями государственного планирования или регулирования. (Это решение иногда называют «решением с точки зрения предложения»: проблемы решаются по мере увеличения предложения на рынке, т.е. в нашем случае благодаря все возрастающей численности школ.)

Классическая экономическая теория говорит нам, что для функционирования рынка необходимо также, чтобы потребители получали как можно более развернутую информацию о выборах, которые они делают. Поэтому квазирынок должен был обеспечить такого рода информацию: отчеты школьной инспекции и доступные результаты тестов должны продемонстрировать родителям возможности каждой школы в сравнении с другими школами.

Мы живем сейчас в эпоху рыночной революции в образовании; поскольку мы современники этого явления, нам трудно дистанцироваться от него, трудно увидеть за деревьями лес и оценить конечный смысл и значение происходящего. Как дело закончится — взрывом или всхлипом?¹² Мне кажется, что этот вид рынка, скорее всего, никогда не сможет функционировать как настоящий рынок, где мы покупаем и продаем товары, и тому есть три основные причины.

1. Если в хлопьях, которые вы едите на завтрак, слишком мало клетчатки, вы можете просто сменить марку. Но это не так-то просто, если вообще возможно, на школьном квазирынке, где недовольные родители все-таки не решатся

¹² «Вот как кончится мир / Не взрыв, но всхлип». Т.С. Элиот. «Полые люди» (пер. А. Сергеева).

сменить школу по множеству причин: друзья, расстояние, проблемы при смене школьной программы и т.д.

2. Рынок определяется огромным разнообразием выбора, но в нашем случае это разнообразие ограничено некоей критической массой, необходимой для жизнеспособности школы: настоящий рыночный выбор не может быть обеспечен просто потому, что школы не могут возникать в достаточном для рынка числе в пределах досягаемости, особенно в сельской местности и пригородах.

3. Информация, которая в теории должна помочь сделать выбор относительно школы, на самом деле не вдаётся в детали, а сосредоточивается вокруг результатов тестов. Как мы уже видели, эти результаты могут создать ложное впечатление о качестве образования в данной школе.

Таким образом, идея «выбора» на школьном рынке представляется нам неудачной формулировкой, поскольку это выбор, который делается всего один раз, из небольшого набора альтернатив, при наличии скудной информации, и практически не оставляет возможности что-либо поменять.

Этот рынок, если снова прибегнуть к языку экономической теории, всегда будет деформированным из-за особенностей конкуренции, которая в этой сфере несовершенна по определению: она существует в виде олигополии (небольшое число «продавцов», т.е. школ в пределах данной территории) и одновременно монополии, при которой определенные «покупатели» (например, родители более способных детей) диктуют условия продавцам (школам). В подобных обстоятельствах школы столкнутся со все возрастающим давлением и станут придерживаться принципа отбора. Когда лорд Адонис, британ-

ский министр образования, заявил директорам частных школ, что правительству «нужна ваша образовательная ДНК», чтобы запустить реформу свободного рынка государственных школ, он упустил из виду тот факт, что основу этой ДНК составляет *отбор*. Джон Клафтон, директор престижной частной школы Короля Эдварда в Бирмингеме, остроумно ответил на это:

Есть слово, которое «назвать себя не смеет»: отбор. Большинство независимых школ практикуют академический отбор, потому что они уверены, что это основа их успеха. Поэтому государственным школам стоит призадуматься, действительно ли им так уж полезна эта ДНК.

Привнесение рыночных характеристик в сферу образования привело к возникновению отсроченных эффектов, прежде всего связанных с тем, что на этот «рынок» информация поступает в виде результатов тестов. Вследствие этого школы перегружены тестами, школьная программа деформируется, центр тяжести (это касается как самого процесса обучения, так и представлений преподавателей о цели обучения) смещается в сторону достижения наилучших результатов. Это беспрецедентное давление ощущают на себе не только преподаватели, но прежде всего сами дети.

Какие выводы можно сделать из истории внедрения рыночных принципов в образование за последние 30 лет? Самый значительный вывод состоит в том, что ориентированные на рынок изменения не привели к сколь-нибудь существенным успехам. Оценки деятельности чартерных школ в США, где они существуют с начала 1990-х годов, весьма противоречивы, а ряд серьезных исследований показывает, что в целом

чартерные школы функционируют хуже, чем государственные школы, которых реформа не коснулась. Исследования относительно британских академий тоже не позволяют сделать однозначных выводов.

Современный переход образования на рыночные принципы иногда называют «радикальной» реформой. Она и впрямь привнесла серьезные изменения — дестабилизацию профессии учителя и одержимость тестами — и все это подробно описывается в авторитетном исследовании Дианы Равич «Смерть и жизнь великой американской школьной системы: Как тестирование и выбор подрывают образование». (Тут важно отметить, что Равич — вовсе не марксистка. Она первоначально поддерживала некоторые из этих «реформ» и неоднократно консультировала высших должностных лиц американской администрации.) Неважно, радикальна или нет эта «реформа», все равно нелегко понять, каким образом она вообще проводится. Реформа может состояться только в том случае, если будут поставлены серьезные вопросы: чего мы ждем от школы в современном мире? Каким должно быть образование? Я рассматриваю эти вопросы в гл. 7.

И наконец, стоит ли вообще доверять «невидимой руке» рынка реформы в области столь сложной, как образование? Рынки не всегда надежны даже в строго техническом смысле слова, как мы все могли убедиться на примере недавних драматических событий в банковской сфере. Генри Форд, прославившийся своим умением реагировать на потребительский спрос (экономист он, пожалуй, попрacticнее, чем Милтон Фридман), хорошо сформулировал суть дела, объяснив, что никогда не ориентировался на потребителей, когда строил планы по дальнейшему развитию

своего автомобилестроительного дела: «Если бы я спросил у потребителей, чего они хотят, они бы сказали — лошадь порезвее». Люди хотят того, что им уже знакомо.

Опасность в том, что конструирование образовательного рынка может привести всего лишь к созданию жалкого подобия системы частного образования — стремящегося привлечь тех учащихся, что наиболее восприимчивы к формальному образованию, и отсеять тех, кого сложнее всего обучать. Гарвардский преподаватель, политолог Майкл Сэндел, ставит вопрос ребром: «Остались ли еще какие-то моральные и гражданские ценности, не охваченные рынком?».

5. АНАЛИТИКИ И ТЕОРЕТИКИ: КАКАЯ ОТ НИХ ПОЛЬЗА?

Если бы путешествующие во времени антропологи с Марса телепортировались из школы 1900 г. в школу 2000 г., они бы подумали, что попали в ровно такое же учебное заведение. Те же классные комнаты, учителя ведут занятия, стоя перед классом, те же парты, школьное расписание. Впрочем, наши марсианские друзья все же отметили бы в своих блокнотиках кое-какие серьезные изменения в школе 2000 г.: классы меньше по размеру, а состав учеников разнообразнее; стиль преподавания менее дидактический; меньше регламентации.

Как и почему произошли эти изменения? Среди важнейших факторов, конечно, — рост благосостояния, глобальные демографические сдвиги, общество стало более открытым и менее зачарованным властными структурами. И кроме того, как мы уже видели, перемены стали возможны благодаря таким социальным реформаторам, как Чарльз Диккенс, которые сумели продемонстрировать очевидную нелепость и будничную жестокость некоторых образовательных процессов. Перемены стали возможны и благодаря анализу, проделанному новым сословием профессиональных педагогов, таких как Дьюи.

Но кроме того, в немалой степени изменениями в преподавательском стиле мы обязаны появлению нового типа наблюдателей и аналитиков: представителей социальных наук. Они предложили новый взгляд на обучение, преподавание и функционирование школ. Однако вклад этих новых аналитиков оказался неоднозначным: новый подход действительно способ-

ствовал запуску долгожданных реформ, но, как выяснилось, очарования в нем было больше, чем реальной пользы. Ведь социальные науки — не совсем то же самое, что естественные: здесь гораздо труднее отсеивать плохие или глупые идеи, и чтобы понять, как устроен процесс обучения и как происходит обучение в школах, приходилось часто гоняться за ветром в поле. В этой главе я буду говорить о маршрутах, проложенных в соответствии с идеями и исследованиями новых аналитиков.

РАСЦВЕТ ПСИХОЛОГИИ

Новорожденная наука психология, появившаяся на свет в конце XIX в., переживала бурный рост в период между войнами. Именно в этот период психологи стали задаваться вопросом, как развивается мышление ребенка. Например, их интересовал вопрос, какие стадии в своем развитии проходит ребенок, прежде чем доходит до стадии сложного взрослого мышления. Отличается ли мышление ребенка от мышления взрослого — не просто своей наивностью, а, возможно, совершенно *особым* способом функционирования, с использованием иного типа психических структур? Ответы на подобные вопросы, очевидно, должны были иметь важнейшие последствия для преподавания: ведь если дети по-другому рассуждают и обучаются, то учителя, если они действительно хотят научить чему-то детей, должны подстроить свой стиль преподавания под учебные потребности ребенка. К середине XX в. оформилось три основных теоретических направления, различавшихся между собой по взглядам на процесс обучения и, соответственно, по выводам относительно методов преподавания.

Первое направление представлено взглядами швейцарского психолога Жана Пиаже. Он проводил наблюдения над собственными детьми: эти наблюдения, а также результаты тестов, оценивающих интеллект, позволили ему прийти к выводам, что мышление детей действительно отличается от мышления взрослых. Маленькие дети постоянно, из раза в раз давали неверные ответы на определенные вопросы. Например, если вода из высокого кувшина переливалась в кувшин пониже и пошире, дети неизменно отвечали, что в высоком кувшине воды было больше.

Основываясь на этих наблюдениях, Пиаже утверждал, что дети проходят через различные стадии когнитивного развития. Первая стадия — сенсорно-моторная, от рождения до первых двух лет жизни, когда младенец ориентируется преимущественно на движения и ощущения. На этой стадии ребенок овладевает важными знаниями: представлением о «постоянстве объекта» и пониманием, что объекты никуда не исчезают, даже если на них не смотреть. Затем, от 2 до 7 лет, идет предоперационная стадия: на этой стадии ребенок невероятно сосредоточен на себе и не способен понять, как представляют себе мир другие люди. Следующая стадия — конкретно-операционная (от 7 до 11 лет). Наконец, последняя стадия — формально операционная, от 11 лет и далее: она представляет собой переход к абстрактному логическому мышлению. Каждая стадия характеризуется глубокими различиями в способе мышления, доступного на тот момент ребенку. Так, например, тот факт, что дети в конце концов начинают понимать, что оба кувшина содержат одинаковый объем воды, Пиаже назвал способностью *консервации* (т.е. способностью «удерживать в голове» объем воды в первом кувшине, когда этот объем перемещается в другую емкость), и эта способность

возникает только на конкретно-операционной стадии (7–11 лет), не раньше.

Из теории Пиаже вытекали важные следствия для преподавания. Эта теория предполагает, что в развитии мышления есть четкие фиксированные стадии, неизменные и генетически запрограммированные. Согласно теории Пиаже, дети должны последовательно проходить одну стадию за другой; если какая-то из них не была своевременно преодолена, ребенок будет испытывать трудности на следующей стадии. Он не будет обладать достаточной психической гибкостью, чтобы усваивать более сложные идеи. Все это подводит нас к идее *готовности*: дети должны быть *готовы* воспринимать те или иные виды обучения и научения. Например, не следует слишком рано обучать их чтению — это вызовет лишь скуку, растерянность или даже тревогу.

При всей справедливости этого наблюдения — дети действительно теряют интерес и впадают в тревогу, если на них слишком давить, — идеи Пиаже во многом пролетают мимо цели. В подходящих обстоятельствах маленькие дети порой способны прямо-таки на чудеса логических рассуждений: мы получаем большое удовольствие от того, что делают дети, особенно если им приходится на помощь заинтересованный взрослый.

Вспомните, как ребенок учится в реальной жизни, и вы поймете, что помощь взрослого ему абсолютно необходима. Люди, критиковавшие Пиаже, говорили: очень странно, что такой выдающийся психолог развития основывает свою теорию на серии наблюдений, которые совершенно не берут в расчет помощь взрослого. На самом деле нам стоит серьезно задуматься о вкладе помощи взрослого в формирование мыслительных моделей у детей. Обучение редко бывает одиноким процессом, самостоятельно

постигаемым растерянным ребенком, и поведение детей в такого рода «одиночных» ситуациях мало что может нам сказать о том, как именно они мыслят и обучаются.

Вызов идеям Пиаже был брошен в работах оксфордского психолога Питера Брайанта в 1970-х годах. Его исследования, наряду с работами ученых других стран, показали, что при надлежащей помощи и в правильных обстоятельствах дети вполне в состоянии выйти за пределы своей когнитивной стадии по Пиаже. Например, ошибка детей при решении задачи с кувшинами может просто-напросто объясняться ошибочным пониманием слова «больше» — может быть, для ребенка «больше» значит «выше»? Если бы детям как следует объяснили задачу, они бы ответили правильно.

Многими педагогами эти исследования были восприняты со вздохом облегчения. Для них ортодоксальная теория Пиаже подразумевала, что развитие в большей степени зависит от биологических причин, нежели от работы учителя. Брайант охотно признавал, что в теории Пиаже есть свое здоровое зерно (Пиаже показал, что ребенок сам выстраивает свой интеллектуальный мир, а не получает его в готовом виде извне), но тем не менее предупреждал, что «вытекающие из теории Пиаже представления о логических навыках ребенка в силу своего ограничивающего характера накладывают негативный отпечаток на преподавание» [Bryant, 1984, p. 257].

Несмотря на свои «ограничивающие и негативные» следствия, теория Пиаже оказала огромное влияние на подготовку учителей, поскольку представления о стадиях развития были перенесены на логику и структуру обучающего процесса. Несмотря на новые исследования, оспаривавшие эту теорию, она занимала центральное

место в концепции подготовки учителей с 1950-х годов и до конца XX в.: на нее ориентировались в самом широком диапазоне преподавательских методов — от обучения чтению до преподавания естествознания.

К сожалению, в подготовке учителей вклад Пиаже в понимание устройства детского мышления свелся к стадиям когнитивного развития и к тому, как дети их проходят (или не проходят), — поэтому основной посыл его трудов оказался, по сути дела, упущен из виду. Этот очень важный посыл — контрапунктом к биологическому детерминизму когнитивных стадий — заключался в том, что дети сами выстраивают свои собственные ментальные модели — *конструируют* свои собственные миры через опыт. Поэтому его подход, в котором акцент ставится на индивидуальном конструировании мира, получил название *конструктивизма*.

Эта идея конструирования ментального мира — истинное ядро необычайно важной теории Пиаже, если забыть на минутку о несчастных стадиях, — подводит нас ко второму направлению психологической мысли XX столетия, к теории «социальных конструктивистов», прежде всего к идеям Льва Выготского и Джерома Брунера. Выготский жил и работал в довоенном Советском Союзе; Брунер — гарвардский психолог послевоенного периода. Казалось, невозможно найти более несхожих людей в более несхожих обстоятельствах. Но в этих абсолютно несхожих обстоятельствах они сумели додуматься до одинаковых вещей.

Как и Пиаже, Выготский и Брунер сосредоточились на том, как дети конструируют свои мыслительные модели, но их представления разительно отличались от идей швейцарского психолога. Оба подчеркивают важнейшую роль

языка при обучении — и это само по себе уже было существенным отличием от идей Пиаже. Еще более важным отличием было то, что оба придавали огромное значение помощи, которую ребенок получает от своего наставника — родителя или учителя. Брунер придумал метафору *строительных лесов* — такова роль родителей и учителей в усвоении ребенком новых навыков: наставники поддерживают ребенка и помогают ему перейти на новый этап обучения. Выготский подарил педагогам концепт с немного неуклюжим названием — «зона ближайшего развития». Это понятие подразумевает, что существует область деятельности, которая чуть-чуть опережает наличные возможности ребенка: это то, что он может сделать, если ему помочь. Именно на этой зоне и должны сосредоточиться учителя.

Вы можете спросить: а что тут такого удивительного? Разве не очевидно, что язык помогает при обучении, что взрослые должны помогать детям и что учителя должны сосредоточить свои усилия на материале, который ученик не может освоить самостоятельно? Разве не похож этот «социальный конструктивизм» на идеи Платона, Локка, Руссо, Фребеля — идеи, лежащие в основе прогрессивной традиции, согласно которым задача взрослых состоит в том, чтобы заботливо возвращать когнитивные способности детей?

Ответ на ваш вопрос — «да». Идеи Выготского и Брунера идеально созвучны идеям первых прогрессивных педагогов. Значение их прозрений состоит в том, что они стали противоядием от почти роковых взглядов на развитие детей, вытекавших из теории Пиаже. Согласно теории Пиаже интеллектуальное развитие ребенка выглядит как постепенно разворачивающийся свиток с письменами, в то время как Выготский и Брунер предлагают образ письмен, которые записываются по

мере развития ребенка. Эта метафора оказалась куда более гибкой и многозначной.

Брунер находил своим идеям более непосредственное применение на практике. Его работы, в которых обсуждаются методы и содержание преподавательской деятельности, демонстрируют подход, напоминающий интегрированную теорию образования. У Брунера поощрение проникновения в суть учебного предмета сочетается с чутким вниманием к тому способу, каким ребенок усваивает новое знание. Урок, который дает нам Брунер, состоит в том, что в процессе обучения и преподавания нет таких областей, куда учащемуся ходу нет: при правильном и тонком подходе научиться может кто угодно чему угодно. (Это, разумеется, резко контрастирует с идеями Пиаже про «готовность».)

Таким образом, работа учителя состоит не в том, чтобы загружать информацией, решая, какие факты и навыки необходимо усвоить ученикам, а в том, чтобы научить учеников думать и тем самым понимать предмет. Описывая свою работу, Брунер говорит: «Казалось естественным, что акцент должен сместиться в сторону базовых принципов преподавания, исходных аксиом и сквозных тем, что с учениками нужно “говорить языком физики”, а не просто “рассказывать” о ней». Передача знания — это еще не вся работа; главное — это возвращение интеллектуальных навыков.

Вклад психологов-конструктивистов необычайно важен, потому что они создали противовес третьему, сравнительно недавнему направлению педагогической мысли. Это третье направление создано бихевиористами. Согласно ему процесс обучения даже самым сложным идеям можно разбить на отдельные «куски», которые можно последовательно преподавать ученику в условиях систематического вознаграждения успехов.

Бихевиоризм был довольно категорично отвергнут леди Плауден. Но некоторые взяли его на вооружение, чтобы проложить путь к залитому солнцем высокогорью беспроblemного обучения. В частности, концепция оперантного обусловливания (или научения), предложенная гарвардским психологом Б.Ф. Скиннером, — подход к обучению, согласно которому все, даже обучение языку, можно свести к простейшим связкам «стимул — реакция», — рассматривалась многими психологами как решение всех воспитательных проблем. Все, что нам нужно, утверждали бихевиористы, — это основательно проанализировать материал, который необходимо усвоить, а потом взять скальпель, нарезать этот материал маленькими кусочками (такими, которые легко бы усваивались учеником) и скормить их ученику в строго логической последовательности. И все — проблема образования решена!

Сейчас такой упрощенческий подход к сложным процессам обучения снят с повестки дня, но в свое время огромное число людей (в том числе, каюсь, и я сам — что поделаешь, наивная юность!) считали его настоящим прорывом. Он привел не только к появлению дурацких, но совершенно безобидных «обучающих машин» в 1960-х и 1970-х годах, но и к куда менее безобидной идее, что школьную программу можно аккуратно нарезать на легко усваиваемые порции. В некоторых школах, особенно в спецшколах для труднообучаемых детей, в те десятилетия активно внедрялись «программированное обучение» и «поведенческие задачи».

В результате обесценивался сам принцип школьной программы, поскольку сложные идеи дробились на тысячи фактов, которые надлежало усвоить в качестве «поведенческих задач». Можете себе представить, на что было бы похоже

такое обучение? Прежде чем задать вопрос: «Каковы причины Первой мировой войны?», ваш бихевиоральный учительский мозг должен был бы произвести анализ путем раздробления информации на простейшие единицы: списки дат, стран и персоналий, выстроенных в ряд, готовых к усвоению. Размышления, доводы, споры, обсуждение различных увлекательных гипотез — все это было бы принесено в жертву этим легко усваиваемым кусочкам информации.

Но я счастлив сообщить вам, что люди все-таки узрели свет, и бихевиоральный эксперимент оказался не столько новой ветвью на древе образовательных идей, сколько кривым сучком, который был благополучно обрублен, как только стало понятно, что он растет под каким-то странным углом. (Однако отдельные бродячие бихевиоральные гены, к несчастью, все еще болтаются в образовательном генофонде, готовые к употреблению теми, чьему сердцу мила мысль о жесткой школьной программе с упором на «стандарты», отчетность и тестирование.)

Причина, по которой современных педагогов так вдохновляют работы Выготского и Брунера, заключается в том, что оба этих теоретика вносят ясность в образовательный дискурс. Пиаже и Скиннер, напротив, порой противоречили веками наработанным истинам о процессе обучения: заложенные ими направления в обучении детей часто затемняли или даже опровергали посыл прогрессивных педагогов. Выготский и Брунер вновь собрали воедино разрозненные нити прогрессивного мышления.

ТЕСТЫ, ТЕСТЫ

Огромное влияние на дальнейшее развитие образования оказал еще один отпрыск психо-

логии — психометрия, или измерение человеческих способностей. В начале XX в. психологи возлагали на нее большие надежды. Все началось с Лаборатории физиологической психологии Альфреда Бине в Сорбонне: молодой французский психолог разрабатывал здесь тесты на измерение интеллекта. Интерес к психометрии быстро достиг другой стороны Атлантики, и в 1916 г. американский психолог Льюис Терман, последователь Бине, изобрел термин «коэффициент интеллекта», или IQ. Терман утверждал, что «первоочередной задачей школы является определение врожденного уровня способностей каждого ученика и обеспечение типа обучения, соответствующего каждому уровню» [Terman, 1924, p. 336].

Такой подход связан с определенными представлениями о том, что такое интеллект и как измерение его коэффициента может помочь учителям. Большинство психологов на заре психологии полагали, что интеллект — такая же врожденная характеристика, как, например, рост или цвет волос. Из такого допущения естественным образом вытекала идея, что тут мало что можно поделать — человеку приходится жить со своей наследственностью. Если интеллект — неизменная величина, если врожденные свойства интеллекта невозможно изменить и улучшить, значит, надо учить каждого в соответствии с его потенциалом. Психометрия подразумевала тщательную калибровку уровней умственных способностей, разделение детей на самых способных и наименее способных и затем разное обучение для детей с разными уровнями способностей.

Особенно рьяно такую позицию отстаивал Сирил Бёрт — самый первый в Англии психолог-педагог, назначенный Советом Лондонского графства в 1913 г. Бёрт был буквально очарован

психометрическими техниками. Его любовь к психометрии и неколебимая приверженность идее врожденных неизменяемых свойств интеллекта в сочетании с репутацией серьезного исследователя, которую он мгновенно приобрел благодаря своей феноменальной энергии и целому ряду прекрасно написанных работ, послужили толчком для возникновения отборочной системы обучения, основанной на распределении детей по категориям с помощью тестов.

Существуют серьезные доказательства в пользу того факта (хотя не все специалисты разделяют такую точку зрения), что Бёрт фальсифицировал данные, подтверждающие идею врожденных свойств интеллекта, якобы полученные на основе исследования идентичных близнецов. Судя по всему, Бёрт сфабриковал не только данные, но и сам материал и испытуемых, чтобы подкрепить свою гипотезу наследственности. Л.С. Херншо, его биограф, пишет: «Из сорока с лишним человек, писавших обзоры, заметки и письма для журнала, в котором Бёрт в то время был главным редактором, более половины не удалось идентифицировать; судя по стилю и содержанию их текстов, за именами этих вымышленных авторов скрывался сам Бёрт». Но даже еще больше, чем эти специфические наклонности Бёрта, впечатляет его железная убежденность в идее, ради которой он был готов подделывать доказательства. Этот человек глубоко почитал науку, но при этом был готов поставить свои убеждения — веру в генетические основы интеллекта — выше научных принципов работы.

Подлог Бёрта был обнаружен только после его смерти, но в более благополучные времена он был одним из самых влиятельных членов Комиссии Хэдоу и немало способствовал созданию атмосферы, сделавшей возможным появление в

Англии в 1944 г. Акта об образовании (в той его части, где речь идет о сортировке детей в соответствии с их умственными способностями). Члены Комиссии Хэдоу, столь прогрессивно настроенные во многих отношениях, подпали под обаяние личности Бёрта, сумевшего убедить их в том, что «детей необходимо разделить на группы в соответствии с уровнем их умственных способностей и распределить их не просто по разным классам, но по разным типам школ».

Акт 1944 г. ввел в послевоенной Великобритании не только всеобщее бесплатное образование, но и жесткую систему сегрегационного образования, назначение которой состояло в том, чтобы отделить умных детей от не очень умных; кроме того, была введена практика экзаменов для одиннадцатилетних детей («11 плюс») — экзамены по математике, английскому, вербальному и невербальному мышлению. По результатам этих экзаменов детей распределяют по трем типам школ (грамматическая, средняя «современная» и техническая) в соответствии с тремя типами мышления (академическое, практическое, техническое). Научное обоснование этой отборочной системы содержится в исследованиях Бёрта.

Впрочем, эта дискуссия отнюдь не была односторонней. Политолог Уолтер Липпман в начале 1920-х годов опубликовал в США серию статей, в которых он утверждал, что исследователи интеллекта создали догмат о врожденных характеристиках интеллекта и что «в руках этих догматиков тестирование интеллекта приведет к созданию системы интеллектуальных каст». Прозорливые наблюдения Липпмана получили полное подтверждение с течением времени: системы отбора, взлелеянные адептами психометрии, превратились как раз в такую кастовую систему, появление которой он предсказывал.

С появлением более изощренных исследований позиции приверженцев наследственной теории пошатнулись, особенно это касалось их представлений о расе как чистой и однозначной наследственной характеристике. Как пишут Финберг и Резник, «к концу 1920-х годов пылкие сторонники этой теории превратились в скептиков, и в американской психологии произошел глобальный сдвиг парадигмы от расы к культуре и от природы к воспитанию» [Fienberg, Resnick, 1997, p. 11]. Эти изменения, отмечают они, стали возможны благодаря накоплению в психологической литературе большого объема доказательств. Доказательства были получены из самых разных источников: разоблачение некорректного использования статистических данных, отражающих влияние среды, в исследованиях, посвященных расовым отличиям; исследования, показавшие, что чернокожие северяне получают более высокие оценки, чем белые южане; исследования, показавшие, что оценки, которые получают чернокожие дети, родившиеся на Юге, но обучающиеся в Нью-Йорке, тем выше, чем дольше эти дети прожили в Нью-Йорке.

Несмотря на все это и невзирая даже на разоблачение подлога, совершенного Бёртом, инерция, набранная теорией наследования интеллекта, была столь велика, что доводы в пользу раздельного обучения то и дело выдвигались на протяжении всей новейшей истории образования. В 1960-х годах выдающийся психолог-педагог Артур Дженсен в своей получившей большую известность статье, опубликованной в «Harvard Educational Review», задался вопросом: «Существует ли опасность, что текущая социальная политика, не обремененная евгенической прозорливостью, может привести к генетическому порабощению значительного сегмента насе-



"Doctor, I believe you've found the formula for success."

Рис. 5. «Доктор, похоже, Вы открыли формулу успеха!» Многие психологи середины XX в. посвящали свои усилия изучению соотношения факторов наследственности и среды в успешном обучении (на доске написано: «Успех = $\text{Na}_2\text{След}_1\text{СтВенН}_2\text{О}_3\text{Сть}$ »)

ления нашей страны?». В сравнительно недавние времена подобные доводы выдвинули в своей книге «Гауссова кривая» Хернстейн и Мюррей.

Представления о наследственности время от времени всплывают на поверхность, но никто сейчас, в XXI столетии, не станет утверждать, что эти идеи на подъеме. В рассуждениях о том, какие факторы влияют на формирование умственных способностей, теперь учитывается сложная картина причин. Однако эти взгляды все же оставили свой след: люди по-прежнему уверенно рассуждают об умственных и прочих способностях как о врожденных качествах, которые школа должна развивать в соответствии с «потенциалом» ученика.

Но целые сто лет исследований и размышлений научили нас тому, что этот многогранный потенциал можно лишь весьма приблизительно оценить с помощью психометрии. К большому сожалению, психометрия, зарекомендовавшая себя как строгий научный метод, санкционировала тестирование, которое не только деформировало школьную программу, но и обрекло поколения школьников на второсортное образование.

СНЕСТИ СТЕНЫ

Психологи оказали влияние на образование с помощью идей о том, каким образом у детей протекает процесс обучения. Ребенок находится в центре их представлений об образовании. Другие рассматривали эту проблему извне: как устроена школа в качестве общественного института и как с ее помощью ребенок встраивается в общество. Социологи изучали проблемы пола, расы, социальных классов и ограниченных способностей, чтобы понять, каким образом и зачем школа поддерживает и даже утрирует различия между учащимися, как она стигматизирует детей и ошибочно идентифицирует как «проблемных» детей из определенных культурно-социальных слоев.

Возьмем отбор в качестве примера, поскольку мы уже начали говорить о том, как на возникновение принципа селекции в школьном образовании повлияли советы таких психологов, как Бёрт. Исследования показывают, что селективная система, вопреки посулам ее приверженцев, не только не облегчила путь в светлое будущее «смышлёным» молодым людям из рабочего класса — она попросту закрепила или даже усугубила различия в возможностях для молодежи. Как остроумно сказано о детях из рабочего класса в докладе Кро-

утера (1959) «От 15 до 18», «Джуд по-прежнему остается незаметным»¹, если только этому Джуду не посчастливилось попасть в грамматическую школу: но так везет совсем немногим. Доклад основывается на широком спектре исследований, единодушно указывающих в одном направлении: селективная система губит талант и не способна подготовить молодых людей к жизни в стремительно меняющемся обществе.

ПОГОВОРИ С МОЕЙ РУКОЙ

Это излюбленное выражение нынешней молодежи (означающее «ничего не хочу слышать») отражает установку огромного числа школьников. Значимое меньшинство воспитанников мало что воспринимают на занятиях в школе, и их это совершенно не волнует. Согласно официальной статистике, подтверждаемой повседневными наблюдениями, около 40% выпускников британских школ после десяти лет обязательного образования не в состоянии показать результаты, соответствующие базовым стандартам удовлетворительного образования (экзамены по английскому и математике на аттестат о среднем образовании, сданные в рамках так называемого второго уровня). Это стабильная и удручающая статистика. И положение вещей не сильно улучшилось за прошедшие годы, несмотря на целый каскад ошеломительных правительственных инициатив, нацеленных на то, чтобы усовершенствовать то, что у чиновников принято называть «эффективным функционированием» школ.

Почему же школы терпят неудачу со столь значительным числом молодых людей? Казалось,

¹ «Jude the Obscure» — «Джуд Незаметный», роман Томаса Харди (1895).

можно было бы ожидать, что при том количестве времени и денег, которое затрачивается на обучение, элементарное школьное образование могло бы быть более эффективным. Как сформулировал эту проблему в 2004 г. президент Джордж Буш, «вот так дойдешь до старших классов — и выясняется, что безграмотность наших детей просто зашкаливает». Вот именно. Политики вечно пытаются разобраться с этим болезненными вопросами и, как мы уже убедились, обычно во всем винят плохое преподавание или неправильное преподавание неправильных вещей. Им кажется, что профессионалов в области образования — учителей, директоров школ, преподавателей в педвузах — больше волнуют высокие идеалы социальной справедливости, нежели элементарные нужды вверенных их попечению детей и молодых людей. В 1993 г. британский премьер-министр Джон Мейджор подытожил это впечатление, призвав всех «вернуться к основам».

У многих подобное ощущение вызовет отклик в душе, хотя есть и другие объяснения причин школьной неуспеваемости такого большого числа детей. Одно из таких объяснений — разница домашней и школьной культур: множество детей плохо учатся просто потому, что они не понимают, что происходит в школе. Мы все давно и хорошо это знаем: ты привыкаешь к среде, в которой живешь, — если эта среда сильно отличается от того, что происходит в школе, то ты мало чему научишься в школе.

Дети из кочующих семей², как правило, даже базовые вещи в школе с трудом усваивают — что

² См., например: Working with Gypsy, Roma and Traveller Communities: Information and Best Practice Guide. County Durham Youth Offending Service, May 2008, где перечисляются различные виды кочующих сообществ (цыгане; ирландцы-кочевники; шотландцы-кочевники; циркачи; люди, живущие на

уж говорить о Гарварде или Оксфорде. Согласно статистике, обнародованной благотворительным образовательным фондом «Саттон Траст», за три года Оксфордский и Кембриджский университеты зачислили 946 человек из пяти «топовых» школ (из них четыре частных) и 927 — из 2 тысяч остальных школ.

Это все достижения, оцениваемые с точки зрения высшего академического успеха, но эта проблема имеет отношение ко всей системе образования в целом, а не только лишь к допуску в лучшие университеты. Положение детей из определенных слоев общества на выходе из школы не просто хуже, а гораздо хуже положения детей из более благополучных слоев. Откуда же такой разрыв? Конечно же, дело не может быть просто в качестве образования. Свой ответ на этот вопрос предлагает социолог Бэзил Бернстейн, которому принадлежат любопытные наблюдения по поводу последствий различий в домашней и школьной культурах, прежде всего различий в языке.

Он предположил, что язык используется по-разному в зависимости от социального класса. Существует два основных типа языка, или «кода», как называет их Бернстейн, с помощью которых мы ориентируемся в жизни. Сложный, или «пафосный», регистр используется в официальной сфере, в том числе, что очень важно, в школе; а в семейной и дружеской сфере действует код «ограниченного пользования» для бытового общения. Этот код подразумевает взаимопонимание по умолчанию между собеседниками: это короткие высказывания, домашние словечки, отсылающие к понятному собеседникам, но неявно выраженному смыслу.

баржах; «новые кочевники» с нью-эйджевским мировоззрением; ярмарочники).

Но сложный код требует четкого проговаривания. Он использует длинные предложения, сложные структуры, книжные слова. Школьный дискурс в основном опирается на сложный код. Сложный код используется не только на уроках, но и в указаниях, объясняющих, что делать, как себя вести, куда пойти.

Дети из рабочего класса, говорит Бернстейн, почти совсем не знакомы со сложным кодом, поэтому, попадая в школу, они тут же оказываются в ситуации отчуждения от происходящего вокруг. Они в буквальном смысле слова не понимают, о чем говорят учителя. Дети из среднего класса, напротив, знают оба кода и могут переключаться с одного на другой. Что же в таком случае делать детям из рабочего класса? Они могут научиться сложному коду, и тогда все будет отлично: они получат несомненную выгоду от такого приобретения. Но чаще всего они попросту устраниаются, выходят из коммуникации или бунтуют. Возможно, иногда бунт полезен для самоутверждения, но факт остается фактом: неизбежное следствие такого уклонения — школьная неуспеваемость, те самые 40%, которые не дотягивают даже до базового уровня компетентности.

Отставание вытекает из неравенства, внутри общества или внутри школы. Расхождение между наиболее и наименее привилегированными детьми сказывается на школьных успехах и на поведении. (Эпидемиологи называют это «градиентными эффектами».) Успеваемость учащихся в широком смысле слова — от поведения до грамотности и усвоения математики — тем хуже, чем сильнее выражено неравенство между школьниками. Эпидемиолог сэр Майкл Мармот пишет об этом так: «Неравенство в школьных достижениях имеет столь же устойчивый харак-

тер, как и неравенство в состоянии здоровья, и зависит от того же самого социального градиента. Несмотря на многолетнюю политику уравнивания образовательных возможностей, этот разрыв остается прежним». Канадский эпидемиолог Дуг Уиллмс показал, что обострение различий между учащимися разных школ или же внутри одной школы может привести к очень серьезным последствиям. Так, он отмечает, что в условиях сегрегации — разделения на классы или потоки внутри школы — учащиеся из менее привилегированных социальных слоев начинают учиться хуже.

Долгое время ответом педагогов на проблему неравенства в школьных достижениях было «компенсаторное» или «терапевтическое» обучение. Считалось, что ребенку чего-то недостает в культурном или эмоциональном плане, и это нужно исправить. Подобная реакция подразумевает перекладывание вины на ребенка, на его культурный бэкграунд или психологические особенности. Чиновники, занимающиеся вопросами образования, и директора школ, вместо того чтобы задуматься об устройстве школы и школьной программы, предпочитают рассматривать не вписывающихся в школьную систему детей как «проблемных» или «особых». Такая установка отвлекает внимание от того факта, что школьная обстановка для некоторых детей — нечто столь же чуждое, как, скажем, другая планета. Выход из положения, возможно, заключается в том, чтобы присмотреться к тому, как устроена школа, какова ее природа: речь об этом пойдет в гл. 7.

6. ШКОЛЬНАЯ ПРОГРАММА

В 1939 г. была опубликован фельетон, высмеивавший учебную программу. Это сатирическое произведение, написанное американским педагогом Гарольдом Бенджамином (под псевдонимом «Эбнер Педдивелл») и озаглавленное «Саблезубая школьная программа», стало классикой жанра. Оно представляет собой сборник историй о выдуманном племени эпохи неолита, которое разработало для своих детей школьную программу, состоящую из таких предметов, как ловля рыбы голыми руками, укрощение лошадей и отпугивание саблезубых тигров. И все шло хорошо, пока из-за внезапного похолодания мир не изменился: рыба стала проворнее, а лошади и тигры вообще исчезли. Понадобились новые навыки, соответствующие новой среде обитания: плетение рыболовных сетей, вспугивание антилоп и выкапывание ям для медведей. Новые навыки благополучно развивались, вот только те, кто заведовал школами, отказались включить эти предметы в учебную программу. «Это не образование!» — заявили они. Традиционалисты утверждали, что новые навыки — это всего лишь «натаскивание».

Те, кто ратовал за перемены, были в ярости: «Черт возьми, да кому в здравом уме придет в голову обучаться такой бесполезной ерунде? Зачем учить ловить рыбу голыми руками, когда это больше никому не нужно?». Традиционалисты отвечали на это так, как они всегда отвечают в подобных дебатах: «Какие глупости. Ловле рыбы мы учим не для того, чтобы действительно ловить рыбу. Это необходимо для развития ловкости в широком смысле слова — а ее невозможно

развить с помощью простого натаскивания». Они обезоружили радикально настроенных соплеменников доводом, гласящим, что истинное образование — вне времени: оно подобно несокрушимой скале, выдерживающей любые перемены и испытания. Существуют вечные истины, и одна из них — саблезубая школьная программа!

Эти споры стары как мир. Прямо сейчас, когда я пишу эти строки, в Лондоне открывается новая «свободная школа» — таких школ несколько по всей Англии — и по новостям показывают, как дети в школе учат латынь. Основатели школы и родители учеников считают, что это отличная идея. Доводы в пользу изучения латыни примерно такие же, как у традиционалистов, отстаивающих саблезубую программу: вечные истины, тренировка ума, гибкость мышления, устройство языка и т.п.

Выдающийся математик и философ А.Н. Уайтхед живо интересовался вопросами образования. Он сетовал на обучение давно отжившим свой век навыкам и считал его не просто бесполезным, а попросту вредным. В книге «Цели образования и другие очерки» он пишет: «Самое поразительное явление в истории образования состоит в том, что те воспитательные направления, которые в свое время были живой питательной средой для гения, в последующих поколениях вырождаются в рутину и голый педантизм».

Если вам кажется, что изучение всяких сложных штук вроде латинских спряжений полезно, потому что тренирует мозг, то вот вам парочка примеров, опровергающих этот популярный миф. Так вообще часто бывает с убеждениями по поводу обучения и образования — на самом деле те, кто придерживается этих убеждений, просто не удосужились открыть сундучок с доказательствами обратного. А если открыть заветный

сундучок, то обнаружится, что психологи сто лет назад в большей степени, нежели сейчас (сейчас этот вопрос считается более-менее решенным), интересовались тем, что они неуклюже называли «переносом обучения». Вы обнаружите, что с тех пор как Уильяму Джеймсу, викторианскому психологу (и брату писателя по имени Генри) не удалось накачать «мышцы памяти» с помощью специальных упражнений, не было представлено ни одного доказательства в пользу того, что изучение навыка X увеличивает ваши шансы овладеть навыком Y. Доказательств нет, но по какой-то непонятной причине мы продолжаем верить, что отгадывание кроссвордов или изучение мертвых языков тренирует наши мыслительные способности. Это одно из тех широко распространенных заблуждений, которые совершенно неуязвимы для опровергающих их доводов.

Отличный пример невозможности переноса навыка — это игра в шахматы. Психологи много сил отдали изучению этой игры, поскольку требующиеся для нее навыки выстраивания стратегий, прогнозирования, памяти и воображения, по идее, со страшной силой подстегивают нейроны: при такой практике шахматисты должны уметь решать проблемы любой сложности! Но, к сожалению, это не так; здесь они ничем не отличаются от простых людей. Самые выдающиеся шахматисты лучше всего умеют играть в шахматы. И то обстоятельство, что они не занимаются больше ничем другим, наводит на мысль, что ничего другого они делать и не умеют. В чем мораль сей басни? Хорошо получается только то, в чем ты действительно упражняешься, а вовсе не что-то другое.

Предвидя доводы сторонников обучения мертвым языкам, я запасся цитатой из французского философа Симоны Вейль, которая пишет в работе «Потребность в корнях»: «Культура — это

инструмент, с помощью которого профессора изготавливают других профессоров, чтобы те в свой черед изготавливали новых профессоров». Другими словами, проблемы, о которых мы предпочитаем говорить в качестве педагогов (или просто в качестве образованных людей), являются отражением наших интересов, склонностей и нашего культурного багажа. Это касается как университетских профессоров, так и школьных учителей: учебная программа составляется взрослыми, которые считают, что молодежь надо учить тому, чему они сами учились в молодые годы. Таким образом, программа бесконечно воспроизводится заново.

Размышления о программе не сводятся к проблеме уместности таких предметов, как мертвые языки. Вопрос о том, чему мы хотим научить детей, приводит к вопросу о том, каким образом мы собираемся их учить, а эта проблема отсылает нас к спору формалистов и прогрессистов, о чем речь уже шла в гл. 2. На чем в первую очередь должен сосредоточиться педагог: на обучении базовым навыкам или на пробуждении у ребенка воображения и интереса?

ТАИНСТВЕННЫЙ САД¹

Откуда берутся идеи о том, чему следует обучать? Политики убеждены, что школьная программа — это такая загадка бытия, окутанная мраком темных комнат, где заседает тайный орден учителей, по большей части несомненных троцкистов. Один британский министр образования, Дэвид Экклс, в 1960 г. прямо так и высказался по поводу учебной программы, назвав ее «таинствен-

¹ «Таинственный сад» — роман англо-американской писательницы Ф.Э. Бёрнетт (1911).

ным садом». С тех пор это выражение вошло в обиход и было подхвачено британским премьер-министром Джеймсом Каллаханом в его речи 1979 г. в Колледже Раскина, положившей начало так называемым «большим дебатам» об образовании. Государственные деятели, судя по всему, всегда считали, что школьная программа — это ревниво оберегаемая епархия учителей и прочих профессионалов в сфере образования, тайная обитель, непроницаемая для здравого смысла политиков и обывателей. Именно это убеждение привело к учреждению в 1980-х годах Государственной учебной программы в Великобритании и некоторых других европейских странах.

Английская Государственная программа включает 12 обязательных (на данный момент) предметов в рамках среднего образования: искусство и дизайн, обществоведение, конструирование и технологии, английский, география, история, ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), математика, современные иностранные языки, музыка, физическая подготовка и естествознание. Все они, за исключением обществознания и современных иностранных языков, являются обязательными и для начальной школы.

В США в последнее время также был принят ряд шагов, чтобы обеспечить единообразие школьной программы. В 2010 г. возникла образовательная инициатива под названием «Единый комплекс государственных образовательных стандартов», задавшаяся целью привести все школьные программы, различающиеся от штата к штату, к общему знаменателю. Задача этой инициативы —

обеспечить ясное и непротиворечивое понимание того, что требуется от учащихся, чтобы

учителя и родители понимали, какую именно помощь они могут оказать детям. Стандарты разработаны таким образом, чтобы соответствовать вызовам реального мира, охватывая знания и навыки, необходимые учащимся для успешного обучения в высших учебных заведениях и карьерного роста.

К этой инициативе присоединились почти все 50 американских штатов. Школьная программа каждого штата будет по меньшей мере на 85% приведена в соответствие со Стандартами, которые внедряются в образование вместе с системой тестов, оценивающих достижения учащихся, но в действительности, конечно же, оценивающих достижения учителей и школы.

Вся эта правительственная деятельность вокруг школьной программы выросла из фантазии о «таинственном саде», в котором некие не вызывающие особого доверия безымянные профессионалы якобы возвращают будущую программу. Но если обратиться к тому, как складывалась школьная программа в разные эпохи, то обнаружится, что никаких доказательств тайного заговора педагогов, коварно подверстывающих школьную программу под задачи социальной инженерии, не существует. Правда куда прозаичнее. Правда состоит в том, что школьная программа всегда была примерно такой, как сейчас, — во многом определяющей традициями и привычками.

На самом деле новейшие списки обязательных школьных предметов мало чем отличаются от дисциплин, предписываемых «Положениями о средних школах» (1904 г., Великобритания) — документом, в котором официально зафиксированы предметы, входящие в программу: арифметика, алгебра, рисование для мальчиков и ру-

коде для девочек, английский, французский, география, история, физическая подготовка, естествознание и пение.

И они также мало чем отличаются от предметов, предложенных в «Политике» Аристотеля: «Обычными предметами обучения являются четыре: грамматика, гимнастика, музыка и иногда рисование». Особенный интерес, конечно, вызывают дисциплины, остающиеся неизменными во всех системах образования по всему миру. Значит ли это, что, с точки зрения педагогов, именно в этих десяти (плюс-минус два-три) предметах заключена самая суть хорошего образования?

НЕИЗМЕННАЯ ПРОГРАММА

Чтобы взглянуть на проблему свежим взглядом, нелишним было бы изучить разные школьные программы, складывавшиеся в различные эпохи. И тогда мы увидим, что древние учебные курсы представляют собой смесь знакомых и не очень предметов. Например, Конфуций считал, что дети должны учиться хорошим манерам. Древние греки основывали свою школьную программу на «гармонии», т.е. астрономии, арифметике, геометрии и музыке. Древние римляне, как мы уже видели, питали особую любовь к риторике. И те и другие оказали влияние на средневековую программу: тривий (грамматика, логика и риторика) и квадривий (арифметика, астрономия, геометрия и музыка). В наших школах до недавнего времени изучение латыни составляло львиную долю учебного курса: в 1564 г. (год рождения Шекспира) сэр Хамфри Гилберт, отреагировав на копившееся в обществе недовольство чрезмерными занятиями латынью (родители жаловались, что их дети начинают забывать родной язык), предложил новый, более прагматический

тип школы — академию, где основной упор переносился на изучение английского, современных языков, а также гражданского права, математики, астрономии, навигации и медицины.

Некоторые из этих непривычных для нас дисциплин, между прочим, очень даже не помешало бы включить в современную учебную программу. Первый кандидат на возрождение — риторика, столь любимая римлянами, которые прекрасно осознавали силу устного слова. Она стала бы отличным инструментом, остро необходимым в нашем мире, где очень многое зависит от устных коммуникаций. И «манеры», о которых говорит Конфуций, тоже очень быгодились, если судить по моему недавнему путешествию на верхнем этаже бирмингемского автобуса в час пик.

Проницательный знаток вопросов образования Нил Постман очень убедительно отстаивает концепцию учебной программы, построенной на «трех А» (в противовес «трем R»): астрономии, археологии и антропологии. Изучение астрономии, почитаемой древними греками, необходимо для того, чтобы воспитать в молодых людях чувство благоговейного восторга, ощущения связи вещей и ответственности за огромный мир вокруг. Археологию и антропологию нужно изучать потому, что понимание неподвластной времени природы не только идей, но и превратностей человеческой жизни — горя и радости — позволяет почувствовать связь с другими людьми. Эту связь мы найдем в литературе и искусстве тех, кто жил задолго до нас, — у шумеров, вавилонян, египтян, древних китайцев. Все они «жаловались, горевали, радовались, ругали детей, погибали на войне» — совсем как современные люди повсюду в мире.

Гай Клакстон в работе «Зачем нужна школа?» предлагает еще одну, тоже вполне убедительную,

модель учебного курса. Он предлагает отказаться от программы, состоящей из дисциплин, и утверждает, что современная учебная программа должна опираться не на дисциплины, а на свойства и характеристики мышления. Он считает, что программа должна строиться вокруг таких тем, как статистика, теория вероятности, управление рисками, права человека, экология, этика, глобальная осведомленность, и вокруг таких «качеств», как эмпатия, умение договариваться, сотрудничество, здоровый скептицизм, целеустремленность и умение расслабляться. Эти сдвиги акцентов, возможно, позволили бы сделать школьное обучение более осмысленным и полезным для учащихся.

Впрочем, мы готовы согласиться с философом XX в. Майклом Оукшоттом, что такого рода попытки изменить структуру школьной программы все-таки неоправданны. С точки зрения Оукшотта, дисциплины, составляющие школьную программу, — история, математика, естествознание и т.д. — это разнообразные способы постижения и освоения мира; это драгоценное наследие, переходящее из поколения в поколение, сокровищницы историй, моделей мышления, методов анализа, развивающих воображение и понимание. Задача учителя — знакомить очередное поколение учеников со сложившимися формами интеллектуального освоения мира: учебная программа, отвергающая эти формы, теряет смысл.

СПИРАЛИ И КУБЫ

Учебная программа определяется не только своим содержанием. Выдающийся педагог Лоуренс Стенхаус предлагает представлять школьную программу в виде системы шестеренок: деятель-

ность учителя; сам предмет и его содержание; модели поведения; понимание. Главная его идея состоит в том, что учебная программа не сводится к простой передаче знания: важно, что именно делает учитель для того, чтобы передаваемое им знание пробудило интерес у его подопечных. Самое содержание предмета, знание в чистом виде, конечно, очень ценно, но менее ценно, нежели те возможности, которое оно открывает для развития мышления. Идеи Стенхауса актуальны, как никогда, именно в наши дни, когда знание стало превращаться в простую информацию. Неудивительно, что на протяжении веков, пока не появился Интернет, знание рассматривалось как клад, укрытое от глаз сокровище: то, что сегодня мы можем найти за считанные секунды, тогда добывалось подчас неделями, поэтому чем больше знаний оседало в голове, тем лучше человек был подготовлен для жизни. Мир знаний перевернулся с ног на голову за какие-то 20 лет благодаря появлению Интернета, и, размышляя о школьной программе, мы еще даже толком не осознали всех последствий такой радикальной перемены.

Стенхаус предложил еще одну аналогию, помимо шестеренок. Программу можно рассматривать как игру, где есть игроки и есть игровое оборудование — доска, фишки и т.п. Игровое оборудование — это примерно то же, что и дисциплины в программе: содержание, сырой материал. А уже качество игры — играют ли в нее хорошо или плохо, быстро или медленно, вдумчиво или поверхностно — зависит от ходов, которые делают игроки. В этом смысле оборудование не так важно. Так же дело обстоит и со школьной программой: преподавание — это не просто содержание предмета, но и способ его подачи, умение преподнести знание с пользой для учеников. Ключ ко всему — искусство учителя.

Стенхаус хорошо понимал, что *содержание* программы может буквально загипнотизировать и разработчиков программы, и ее пользователей. Если излишне сосредоточиться на винтиках и шпунтиках, целое будет упущено из виду и учителя из наставников превратятся в механиков. Учителя-«механики» работают скорее с деталями механизма — в каком порядке их собирать, куда прилаживать и т.д., нежели с целостным пониманием его работы. Оценка того, как усваивается предмет, тоже в таком случае становится механизированной: на первом месте заучивание фактов, а насколько учащиеся действительно овладели предметом (поняли ли они его? сделали ли они какие-то открытия для себя? расширило ли новое знание их умственные горизонты?), в действительности мало кого волнует.

В этом смысле представления о том, что некий внешний орган — правительство или консультационный совет — может создать идеальный учебный курс с «защитой от плохих учителей», — полная чепуха, утверждает Джером Брунер, потому что без гибкого взаимодействия между учителем и учеником не возникнет никакого понимания предмета — процесс *образования* не запустится. Обратное тоже верно: Брунер рассказывает о своем коллеге-учителе, который заметил, что если ты хорошо преподаешь, то три четверти твоих учеников показывают уровень выше среднего. С этим согласятся все опытные учителя.

Все это не значит, что содержание не имеет значения. Просто слишком часто акцент сдвигается именно в сторону содержания, а надо бы серьезно задуматься не только о том, «что», но и о том, «как». Брунер пишет, что учителям необходимо:

- следить за тем, чтобы ученики усваивали прежде всего структуру предмета, а не только факты и навыки. Самая сложная задача для учителя — со-

относить факты между собой, прочерчивать линии между различными точками. Только таким образом станут понятны очертания предмета, и в сознании учеников возникнет его ментальная карта;

- пересмотреть концепцию «готовности». Многие годы преподаватели были прямо-таки одержимы идеей делать все в правильном порядке и не нагружать детей знаниями, которые те, как считалось, не в состоянии усвоить на той или иной «когнитивной стадии». Некоторые педагоги зациклились на идеях Жана Пиаже, считавшего, как мы уже видели, что дети проходят в своем развитии ряд жестко фиксированных стадий, каждая из которых соответствует определенному уровню способности и готовности к обучению. Ни одну из этих стадий нельзя пропустить, иначе ребенок не сумеет справиться с задачами более высокого когнитивного уровня. Опираясь на другие психологические модели, Брунер говорит, что это заблуждение. Он выдвинул довольно-таки спорное утверждение, что дети в определенном смысле могут усвоить практически любую идею. Они всегда «готовы» к обучению, и задача учителя — не подчиняться рабски схемам когнитивного развития, а вместо этого, опираясь на свой опыт и интуицию, учить тому, что им кажется правильным в тот или иной момент. Именно в этом контексте Брунер предлагает свою концепцию «спиральной школьной программы»: «Начинать нужно с той точки, где в этот момент находится учащийся» [Bruner, 1977, p. ix]. Затем учителю следует постоянно возвращаться к базовым идеям, выстраивая дальнейшее обучение на этом фундаменте;
- хорошо представлять себе, что, помимо инструментальных и научных форм мышления, существуют еще и *повествовательные (нарративные)*.

Учителю необходимо освоить и активно применять готовые смысловые повествовательные структуры: дети должны научиться использовать такие мыслительные техники, как проникающая догадка, плодотворная гипотеза, смелая идея. Обучение такого рода навыкам должно составлять основу школьной программы;

- осознавать, что дети должны учиться ради самого обучения, а не ради хороших оценок или успеха на экзаменах. Проще говоря, программа должна быть интересной. (Да, это вроде бы очевидно, но порой заикленность на содержании вытесняет все остальные соображения, в том числе то, что учеба должна быть интересной.)

Тэд Рэгг, исследователь с высочайшей репутацией, внес свою лепту в эту дискуссию, предложив концепцию «кубической программы». Школьная программа, считает он, имеет три измерения, как куб. Первое измерение состоит из школьных предметов: математика, английский, естествознание, география и т.д. Второе — это темы, пронизывающие всю программу: язык, воображение, гражданские права и обязанности. А третье измерение — это различные техники обучения: открытие, наблюдение, командная работа, демонстрация, практика.

Важный момент в моделях Рэгга и Брунера — здесь нет «или/или», т.е. *или* освоение предмета, *или* развитие воображения и мышления. Тут все дело в таком типе соединения информации со способом ее подачи, который позволил бы учащимся усваивать знания осмысленно и пользой для себя.

СКРЫТАЯ ПРОГРАММА

Помимо видимой части школьной программы существует еще и часть невидимая, скрытая от

непосредственного взора. Это набор убеждений и ценностей, которые усваиваются учениками в силу определенного устройства школы и процесса преподавания. Они напрямую связаны с поведением учителей, выбором учебников, школьными правилами. Например, наделяя учеников определенными властными полномочиями (скажем, через систему старост), какие взгляды на распределение и использование власти в обществе в целом школа транслирует своим подопечным? Каким образом избираются старосты — педсоставом или учениками? Что такая система может рассказать ученикам о демократии? Если старший преподавательский состав в школе — сплошь мужчины, что это говорит детям о соотношении гендера и власти? Какие учебники используются в школе — те, что развивают у детей самостоятельное мышление, или те, в которых подаются на блюде факты и цифры? В каком свете в этих учебниках подаются спорные вопросы и проблемы?

Этот последний пункт прекрасно иллюстрируется очень популярным до недавнего времени в британских школах учебником по истории Маршалла, под названием «История нашего острова». В этом учебнике история Великобритании описывается как постепенное восхождение в течение более чем 2 тысяч лет от дикости к цивилизации и гармонии. История страны подается под определенным углом — в основном через описание правления различных монархов и благородных деяний отважных рыцарей. Социальной истории тут нет и в помине: никому нет дела до того, как жили, тяжело трудились и умирали крестьяне. Одна из заключительных глав названа «Виктория — от каннибализма к христианству»: смысл ее в том, что при Виктории Британия достигла вершины цивилизации, оконча-

тельно став христианской нацией. Вот как автор излагает эту мысль:

С самого начала нашей истории мы видели, как британцы боролись за свободу и как они отвоевывали ее шаг за шагом, пока наконец они не стали жить при справедливых законах и обрели возможность сами творить эти законы.

Тут надо заметить, что, выстраивая свою концепцию «от каннибализма к христианству», учебник намеренно опускает некоторые очень важные, но крайне неблагоприятные главы британской истории, совпадающие с апогеем христианской цивилизации, который рисует нам автор. Так, например, ни словом не упоминаются опиумные войны (1839–1860 гг.), когда корабли Ее величества начали бомбардировать береговые укрепления Китая, после того как китайский император имел наглость запретить продажу опиума. Единственное соображение, которым на тот момент руководствовалось правительство Ее величества, состояло в том, чтобы Ост-Индская компания по-прежнему получала барыши от опиумной торговли.

Выбор такого учебника для преподавания истории ясно указывает на то, какие ценности исповедует школа, каковы ее представления о цивилизации, расе, классовых отношениях и многом другом. Однако эта книга не только ставится под вопрос, но зачастую горячо одобряется различными комментаторами: так, редактор раздела образования в «Daily Telegraph» считает, что «“История нашего острова” — чудесное противоядие против того бессвязного и разрозненного представления о нашей истории, которое внушается детям в нынешней начальной школе» (16 июня 2005 г.). Редактор «Telegraph» не оди-

нок в своих ощущениях по поводу содержания учебников по истории: как рассказывают Дэвид Каннадин и его коллеги в книге «Правильная история», в 1934 г. Иосиф Сталин на заседании Политбюро ЦК партии, куда были вызваны несколько историков, одарил присутствующих таким высказыванием: «Эти учебники никуда не годятся. История должна быть историей»². Сталин имел в виду, поясняет Каннадин, что история должна быть «триумфальным шествием национальных героев».

Филип Джексон в классической работе «Жизнь в классе» (1968) утверждает, что скрытая программа залегает даже еще глубже, чем такого рода посыл. Она таится в «толпе, поощрении, власти» в классе [Jackson, 1968, p. 33]: научиться жить в классе — значит научиться жить в толпе, со всеми вытекающими отсюда смыслами. Чтобы контролировать толпу, учителя распределяют награды и наказания, которые имеют отношение как к скрытой программе (как ученик ведет себя в толпе, как он воспринимает беспорядки и мелкие несправедливости), так и к официальной программе, т.е. академическим требованиям, предъявляемым школой.

Джексон отмечает, что поощрения на уровне скрытой и официальной программы существуют для удобства школы, для гладкого функционирования школьного процесса: детей поощряют за послушание, за конформизм, а не за оригинальность мышления. «Это и есть те свойства, которые мы хотим привить нашим детям?» — задается вопросом Джексон. (Очень может быть: как замечает Эверетт Реймер в своем антишкольном

² См. подробнее: Литвин А.Л. Без права на мысль. Историки в эпоху Большого Террора. Очерки судеб. Казань: Татарское кн. изд-во, 1994; Гуковский А.И. Как я стал историком // История СССР. 1965. № 6.

трактате «Школа умерла», в Османской империи было принято кастрировать кандидатов на высшие государственные должности, чтобы ими легче было управлять; Реймер полагает, что «школам больше не нужна физическая кастрация, поскольку они куда эффективнее справляются с этой задачей на уровне либидо учеников» [Reimer, 1971, p. 18].)

ТЕСТИРОВАНИЕ — ДВИГАТЕЛЬ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

По мнению Стенхауса, взгляд на программу как на набор знаний, которые нужно транслировать ученикам, — это особо хитрое искажение образования, в двойном размере. В культуре, ориентированной на результативность, осязаемый материал программы, ее содержание, великолепно поддается тестированию, с помощью которого правительство пытается добиться от учителей отчетности. Такое впечатление, что тестирование и отчетность находятся в каком-то симбиозе. Возникает порочный круг: содержание (точнее, набор фактов) в виде аккуратно расфасованного товара готово к доставке и оценке. Школьная программа «в упаковке» идеально соответствует симбиозу отчетности и тестирования — в отличие от понимания.

Понимание предмета нельзя расфасовать и измерить, как это можно сделать со знанием фактов: гораздо проще поставить оценку за вопрос с вариантами ответов, скажем, про глобальное потепление, нежели за сочинение на ту же тему. Сочинение отражает способность ученика рассуждать, анализировать, привлекать различные идеи, тогда как вопрос с вариантами ответов показывает только способность запоминать голые факты. Проблема в том, что такого рода

оценка, привлекательная своей простотой, начинает определять формы, которые принимает преподавание. Телегу, т.е. оценку, ставят впереди лошади, т.е. понимания.

Неблагоприятные последствия всего этого тем серьезнее, чем больше значения политики придают результатам оценивания. Если финансирование вашей школы или продление вашего трудового договора в должности учителя зависит от результатов тестов, то вы должны обладать чертовски сильной волей, чтобы, вместо того чтобы поддаться искушению «готовить к тестам», заниматься преподавательской деятельностью, которая не подразумевает однозначных результатов, легко поддающихся измерению в соответствии со «стандартами». В противном случае набор фактов, подлежащих усвоению, становится более привлекательной перспективой, нежели оживленная дискуссия с учениками, которая может и не привести к очевидным выводам. Режим тестирования погребает под собой важнейшие свойства мышления, прививаемые образованием: уважение к различным мнениям, понимание, что знание включает элемент неопределенности, что оно не является закрытой системой.

Одно из самых значительных последствий системы тестов, расплодившихся в последние десятилетия XX в. и первое десятилетие XXI в., состоит в том, что оценка стала напрямую влиять на школьную программу. Она, словно гигантский магнит, притягивает программу к себе. А должно быть совсем наоборот! Школьная программа не должна зависеть от тестов, а тесты необходимо создавать и проводить в пространстве, герметически закрытом (и в прямом, и в переносном смысле) не только для взора учителя, но также (и это даже еще важнее) для его помыслов.

На практике, впрочем, такого никогда не случается. Если вы решили регулярно тестировать успеваемость учеников и, более того, поставили карьеру учителя и будущее школы в прямую зависимость от результатов тестов, то тесты неизбежно и очень быстро начнут диктовать вам, что и как вы должны преподавать. Тесты начнут оказывать влияние не только на содержание программы, но и на стиль преподавания. Обучение будет сводиться к правильным ответам независимо от понимания предмета, оно станет скучным и рутинным. Засилье системы тестирования огрубляет учебный процесс. Появляется все больше доказательств жульничанья или «помощи»: в некоторых регионах США были затеяны судебные процессы против учителей, которые помогали ученикам выполнить сложные тесты, необходимые для перехода с одной ступени обучения на другую (их еще называют «критическими» тестами, тестами «с высокими ставками»). В некоторых регионах мира процветает откровенная коррупция: наблюдатели на экзаменах берут взятки, вместо самих кандидатов приходят их более способные друзья, а экзаменационные задания можно раздобыть заранее по сходной цене.

И судя по всему, мало что тут может измениться в лучшую сторону. Наоборот, кое-где в мире ситуация только ухудшается. В 1990-е годы школ интенсивной подготовки, натаскивающих японских школьников для сдачи «критических» экзаменов, в самой Японии стало меньше, но зато они распространились в других частях Азии и в США. В Японии 40% учащихся посещают эти школы (юку), жертвуя своим свободным временем ради двух-трех часов ежевечерних (включая субботу) занятий. В Китае родители, отчаянно пытающиеся помочь своим детям подгото-

ся к сложнейшему общегосударственному вступительному экзамену в вуз (*гаокао*), становятся жертвами идиотских шарлатанских программ, которые якобы усиливают работу правого полушария мозга.

Остается только надеяться, что когда-нибудь придет осознание того вреда, который установка на отчетность и тестирование нанесла школьной программе и качеству образования в целом.

7. БОЛЬШЕ НИКАКОЙ ШКОЛЫ!¹

Здание школы — и в смысле материальных стен, и в смысле устоев и практик — веками стояло прочно и неколебимо. Закон по-прежнему обязывает родителей отправлять своих отпрысков в заведения, организованные по военному образцу, где дети обучаются предметам, необходимым для гладкого и бесперебойного функционирования общества. Учителя по-прежнему ведут занятия, стоя перед классом, и преподают практически все тот же набор предметов. Эта схема воспроизводится повсюду в мире, от Африки до Азии.

Куда же приводит нас эта школьная формула? В начале этой книги я цитировал Марка Твена, Уинстона Черчилля и Альберта Эйнштейна, считавших, что опыт, приобретенный в школе, бесполезен или даже вреден. К советам столь выдающихся людей трудно не прислушаться.

Большинство школьников с ними, безусловно, согласятся. Для них нет ничего депрессивнее лозунга «Снова в школу!», появляющегося повсюду в универмагах в августе. Я не знаю ни одной популярной песенки, которая воспевала бы школьные радости, — зато песен о школьных страданиях сколько угодно. Как поет Элис Купер, «никаких карандашей, никаких книжек, никаких злобных училок» — и это очень напоминает знаменитый текст «Пинк Флойд»: «Не нужно нам никакого образования, никакой промывки мозгов, никакого мрачного сарказма в классе...».

¹ School's Out (1972) — песня Элиса Купера («Элис Купер» сначала было названием музыкальной группы, популярной в 1970-е годы, а затем стало псевдонимом вокалиста группы, Винсента Дэймона Фурнье, американского рок-музыканта, когда он начал свою сольную карьеру).

Существует непреодолимое расхождение между навязшими в зубах представлениями о том, что образование — это путь к победам, социальной защищенности и счастью, и той тоской, которую на самом деле внушает школа. Один только запах свежееотремонтированной к сентябрю школы вызывает у многих детей фобические симптомы — тошноту, тоскливо-тревожное чувство и острое желание сбежать. У других детей школа таких тяжелых переживаний не вызывает, они вполне готовы с ней мириться (но не более того), и лишь для очень небольшого числа школьников она — убежище и приют. Некоторым школа даже нравится, особенно начальные классы. Но не приходится сомневаться в том, что для значимого меньшинства молодых людей (примерно 40%) школьный опыт — нечто глубоко бессмысленное и бесполезное, вызывающее чувство вялого протеста.

Откуда такая неприязнь? Не потому, что учителя плохо работают. Учителя — это глубоко преданные своему делу профессионалы, вдохновляющие и подбадривающие своих подопечных, и, как заметил в 1970-е годы тогдашний премьер-министр Великобритании Гарольд Уилсон, для детей — выходцев из того социального слоя, к которому принадлежал он сам, — порой самые важные взрослые на свете. Критики школьной системы высказали предположение, что, возможно, все дело в том, что школа — неподходящее место для самых юных. Она не может предложить им то, что им нужно и интересно, и выходят они из нее с крайне незначительным багажом.

Критики всех мастей занимаются самыми разными аспектами школьного образования. Одни считают, что школа себя не оправдывает: она не в состоянии обеспечить ту чистую выгоду для государства и индивида, о которой так лю-

бят рассуждать политики. Другие утверждают, что школа — это зона бесправия, уничтожающая на корню все ростки оригинальности, вытравливающая из детей все творческие задатки. Третьи уверяют, что школа непродуктивна даже в самом традиционном смысле слова и не способна обучить даже самым элементарным навыкам. Я постараюсь разобрать каждое из этих утверждений по отдельности.

ШКОЛА СЕБЯ НЕ ОПРАВДЫВАЕТ

Повсюду в мире правительства закачивают деньги в образование в полной уверенности, что хорошо образованная рабочая сила — залог экономического роста и процветания. Характерная примета нашего времени — убежденность в том, что школа всех улучшает. Налогоплательщики не задумываются о том, куда идут их деньги, поскольку почти все разделяют эту убежденность: чем больше образования (т.е. дипломов), считают они, у них, их детей и внуков, тем выше их шансы на хорошую работу и высокий заработок.

Такого рода убеждения привели к мощному взлету образования (в том числе и университетского) начиная с конца XIX в., когда школьное образование стало обязательным; в течение XX в. возраст окончания школы неуклонно повышался, стремительно рос спрос (и, соответственно, предложение) на дипломы. Вот так выглядит история присвоения степени бакалавра в США за последнее столетие:

- 1900 г.: присвоено около 27 тысяч степеней;
- 1950 г.: полмиллиона степеней в год;
- отметка «миллион степеней в год» была достигнута в 1988 г.;
- 2010 г.: полтора миллиона степеней в год.

Мы видим, что всего лишь за одно столетие число ежегодно присваиваемых степеней в США возросло в 55 раз.

Никогда еще спрос на образование не был таким высоким, и разнообразные учебные заведения спешат предложить продукт, способный удовлетворить этот спрос. Но, несмотря на веру в силу образования, продолжают накапливаться факты, доказывающие, что не существует прямой зависимости между школьным образованием и такими благами, как рост экономики общества или жизненные перспективы индивида. В действительности школа мало влияет на возможности человека. Еще в 1966 г. Джеймс С. Коулман показал, что дело не в различиях между школами, а в социальном статусе семьи учащегося. Гарвардский профессор Кристофер Дженкс несколько лет спустя приходит примерно к такому же выводу в своей книге «Неравенство: Переоценка влияния семьи и школьного обучения в Америке».

Лучшие исследования последних лет подтверждают эту идею, хотя многим людям эти открытия крайне неприятны, и на авторов подобных исследований косо смотрят политики. Как пишет Элисон Вулф в своем исследовании «Имеет ли образование значение?», «если ты ставишь под вопрос необходимость очередных вливаний в образовательный бюджет, на тебя смотрят как на мучителя животных или как на умственно отсталого». Если попытаться в двух словах сформулировать ее в высшей степени убедительный тезис, основанный на большом числе доказательств, то звучит это так: школьное образование, несомненно, имеет отношение к различным социальным выгодам, вот только вывод о том, что школьное образование является *непосредственной* причиной этих выгод, совершенно ошибочен.

Самая очевидная отдача от школьного образования состоит в том, чтобы «сортировать людей», а люди обычно и сами рассортировываются, без всякой школы. Связь между экономическим ростом и затратами на образование тоже далеко не очевидна.

Джон Марш в своей замечательной книге «Класс свободен», исследуя в основном американский материал, приходит в целом к тем же выводам, что и Вулф. Марш рассматривает вопрос с другой стороны и отмечает, что огромные вложения в образование очень незначительно повышают шансы учащихся с изначально низким стартом. Он цитирует «Неравенство» Дженкса: «то, что получилось на “выходе”, очень сильно зависит от того, что было на “входе”, т.е. от персональных характеристик детей, пришедших в школу». Как и Дженкс, Марш считает, что школы неспособны обеспечить равенство возможностей для всех учащихся или хотя бы как-то повлиять на распределение этих возможностей.

Вулф сетует на то обстоятельство, что развивающиеся страны с огромными затратами копируют ориентированные на достижения и совершенно выхолощенные образовательные западные модели. В ответ на критику в адрес ее исследования она пишет: «Тот, кто знаком с развивающимися странами, знает, что образование может превратиться в бесплодные крысиные бега. Что еще хуже, вера в то, что образование может обеспечить экономический рост, — это простой способ уклониться от наших собственных обязанностей».

«НИКАКОЙ ПРОМЫВКИ МОЗГОВ»

Как мы уже видели, недовольство рутинными привычками и традициями школьного образо-

вания — это такой мотив, который проходит через всю историю образования. Отдельная тема — озабоченность регламентированностью школьного обучения: как выразился один из критиков школьного образования, философ Бертран Рассел, это нечто среднее между тюрьмой и военным лагерем. Резко осуждая жесткую дисциплину и ригидную структуру государственного образования, эти критики стали создавать свои собственные школы. Самые известные — «Саммерхилл» А.С. Нилла в Великобритании и школы Садберри в США, наследницы прогрессивной Школы-лаборатории Дьюи в Чикаго.

Школа «Саммерхилл» была основана в 1921 г. в Саффолке. Нилл раздвинул границы прогрессистской традиции, задумавшись о той роли, которую наделенный властными полномочиями взрослый играет в развитии ребенка. На Нилла оказали влияние психоаналитические теории Зигмунда Фрейда и Вильгельма Райха: он считал, что навязывание власти ребенку приводит к страхам и внутреннему запрету на творческое самовыражение. Он мечтал о сообществе, в котором дети будут свободны от власти взрослых. В наши дни в этой школе ученики, или, скорее, члены сообщества, вольны делать все что вздумается, при условии, что это никому не навредит. Так, например, они выбирают, на какие уроки им ходить (если вообще ходить).

Этот акцент на свободе не раз приводил «Саммерхилл» к стычкам с властными инстанциями в лице государственного школьного инспектората: самой значительной стала инспекция в 1990-х годах, проведенная с целью закрыть школу. Школа опротестовала выводы инспекции в суде, и Департамент образования и трудовой занятости в конце концов оставил свои попытки закрыть школу после язвительных замечаний

судьи о сомнительном качестве дела, затеянного департаментом.

Комментируя это дело, юрист по правам человека Джефффри Робертсон высоко оценил вклад Нилла в развитие законодательства, охраняющего права человека. Он утверждает, что Нилл первым выдвинул идею о том, что «у детей есть права, они не являются собственностью родителей или учителей, физические наказания детей — это преступление, а принуждать их к каким-либо действиям против их воли, если речь не идет о вреде окружающим, — серьезная ошибка». Робертсон отмечает, что в 1920-е годы подобные идеи были революционными и даже анархическими. А теперь они воспринимаются как нечто само собой разумеющееся и зафиксированы в Конвенции ООН по правам ребенка 1989 г.

Еще одна реакция на школьную регламентацию — движение за обучение на дому. Оно не такое уж недавнее, как может показаться. В конце XVIII в. «домашнее образование» вошло в моду у зажиточных буржуа и мелкопоместного дворянства, отчасти под влиянием идей Джона Локка, а отчасти из-за сильного недовольства сегрегацией в школе. Руссо, вслед за Локком, утверждал: «Бедность, деловые обязательства, общественные предрассудки — все это не может служить оправданием пренебрежению своим долгом, который состоит в том, чтобы воспитывать и образовывать своих детей». Выдающийся английский педагог конца XIX в., поборница домашнего образования Шарлотта Мейсон, будучи последовательницей Руссо и сторонницей его идей, тем не менее описывает его влияние на умы в таких красках, что невольно напрашивается сравнение с Распутиным: «Под обаянием его учения дамы из высшего света порывали связи с обществом, иногда даже оставляли своих мужей и начинали прилежно изучать

классические языки и литературу, математику и естествознание, чтобы иметь возможность самостоятельно обучать своих детей».

Эта мода на домашнее образование у богатых людей продолжалась и в XIX в., и одно время приблизительно 30% детей зажиточных родителей обучались на дому. В наши дни движение за домашнее образование вдохновляется примерно теми же соображениями, что в XVIII–XIX вв., но теперь оно превратилось в куда более пестрое явление, поскольку значительно увеличился спектр причин, в силу которых люди отвергают государственное образование. Трудно точно подсчитать, сколько именно детей обучаются на дому: в Великобритании эта цифра колеблется от одного ребенка на 200 до одного на 1000. В последнее время увлечение домашним образованием возросло под влиянием идей таких личностей, как Джон Холт (о нем речь уже шла в гл. 4) и Иван Иллич, о котором я и хочу сейчас рассказать.

ШКОЛЫ НЕ ДЕЛАЮТ ТОГО, ЧТО ОБЕЩАЮТ

Иван Иллич одним из первых подытожил размышления о смысле и назначении школы. В своей небольшой книжке «Освобождение от школ» (1971)² он убедительно аргументирует необходимость избавиться от школ. Его основная мысль сформулирована уже на первой странице: «Право на учебу нарушается обязанностью ходить в школу».

Он утверждает, что мы путаем преподавание с обучением, хорошие оценки с образованием,

² Рус. изд.: Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.

а дипломы — с профессионализмом. Он ставит вопрос ребром: спросите любого человека, каким образом он научился тому, что умеет делать и ценит в своей жизни, и многие, даже те, кто отвергает прогрессивные идеи, признаются, что этому они научились вне школы. «Знание фактов, представления о жизни и работе они приобрели посредством дружбы или любви, из книг или телепередач, на примере своих сверстников или даже из случайной встречи на улице» [Illich, 1973, p. 75].

Я прочел эту книгу в 1970-х годах, когда получал педагогическое образование, и она произвела на меня очень глубокое впечатление. Я спросил у себя: а чему действительно полезно я научился в школе? Чтение, письмо, арифметика, но в основном мне запомнилось, как меня, совсем еще маленького мальчика, так напугали плохие учителя, что моим родителям пришлось самостоятельно меня обучать, чтобы исправить проблемы, создаваемые школой: ведь я был просто в ужасе от школы и всего, что было с ней связано. Продолжая размышлять над этим вопросом, я вынужден был признать, что там было очень мало того, что действительно пригодилось мне в дальнейшем. Полезный школьный опыт приобретался в основном случайным образом: через дружбу, в драке, посредством материала, который учителя иногда рассказывали помимо школьной программы, вследствие знакомств, которые не состоялись бы вне школы, из случайно прочитанной книги. Чем больше я думал об этом, тем больше мне казалось, что Иллич прав в своих выводах.

В «Освобождении от школ» есть глава, посвященная образовательным сетям. Перечитывая ее сейчас, я понимаю, что Иллич был поразительно прозорлив: «Нынешние поиски все новых и

новых фанналов³ для обучения [т.е. школьная программа, школы и «техническое оснащение»] надо решительно перенаправить в сторону институциональных альтернатив, т.е. создания образовательных сетей, значительно расширяющих возможности человека в наполнении всякого момента его жизни учением, взаимодействием с другими людьми и вниманием к ним». Он описывает, как люди могли бы образовывать сети с помощью центрального компьютера, обмениваясь контактами и информацией о своих навыках или о своих образовательных потребностях. «Удивительно, — говорит он, — что такой простой способ никогда не использовался в широких масштабах для общественно полезной работы». Не забывайте, что Иллич пишет эти строки в 1960-е годы, когда и о компьютерах-то мало кто слышал, не говоря уже об их исключительных коммуникативных возможностях. Он предсказал социальные сети и их потенциал за 30 лет до их появления.

Его изумительная проницательность проявилась также в том, как он объясняет растущую неспособность к обучению, считая ее следствием бедности, а не учебными трудностями или недостатком сообразительности. На протяжении более ста лет педагоги предпочитали объяснять школьные неудачи «внутренними проблемами ребенка». Эта проблема обозначалась самыми разными ярлыками: умственная отсталость, умственная субнормальность, а в наши дни — трудности в обучении. Или же проблемы связывают с поведением ребенка, употребляя такие выражения, как неадаптивность, эмоциональные и поведенческие расстройства, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). С точки

³ Funnels — от «channel» (канал) и «fun» (развлечение).

зрения Иллича, школьные неудачи связаны не с внутренними дефектами ребенка (как считает большинство нынешних педагогов), а с культурной средой ребенка и неспособностью школы создать необходимые для ребенка условия обучения.

Стоит отметить, что объяснения, связывающие школьные неудачи с синдромами дефицитарности у детей, оказались необыкновенно живучими, несмотря на постоянно накапливающиеся доказательства, указывающие на альтернативные объяснения подобных проблем. Разнообразные исследования — дети из семей, живущих на баржах (1920-е годы, Великобритания), дети горных индейцев в США (1970-е годы), современные исследования географического распределения неспособности к обучению в американских городах — показывают, что успех или неудачи ребенка в школе зависят скорее от культурных факторов, нежели от психологических характеристик. Проще говоря, школьные неудачи чаще объясняются бедностью и неблагополучием, нежели внутренними «трудностями» ребенка, и Иллич на удивление точно сумел предсказать эту динамику. Он интуитивно понял, что причины учебных неудач нужно искать не в ребенке, а в самой школе как институте.

Иллич не просто отвергает традиционные психологические и медицинские псевдообъяснения неспособности к обучению, которые постоянно выдвигаются системой официального образования. Он также отвергает и различные варианты решений этой проблемы, вытекающие из более тонких и просвещенных объяснений причин подобных неудач. Миллиарды долларов вкладывались в программы поддержки малоимущих семей с целью повысить школьную успеваемость детей из этих семей. Тогда, в 1960-е,

программа «Title One», призванная обеспечить компенсаторное образование для 6 миллионов детей, на которую было выделено 3 миллиарда долларов, оказалась большим разочарованием — как и другие такого рода программы, осуществленные сравнительно недавно.

В связи с этим Иллич утверждает, что любые решения, осуществляемые на базе школы, будут неэффективными просто по определению, потому что школьная деятельность слишком часто не носит никакого образовательного характера. Обучение — это такая штука, которая чаще всего происходит незапланированно и с какой-то целью — и это должна быть настоящая серьезная цель, а не просто стремление угодить учителю или выдать правильный ответ. В школах редко случается незапланированное обучение, и никакой серьезной цели для обучения они обеспечить тоже не могут.

Несмотря на неспособность справиться с такого рода проблемами, школы, с мощностью захватывающего луча из научной фантастики, продолжают притягивать к себе львиную долю финансирования, выделяемого на образование; им это удастся потому, что у школы как у института высокий статус, а кроме того, существует огромная заинтересованность в том, чтобы школы и дальше функционировали в том же, более или менее неизменном виде. Иллич считает, что такое положение дел надо изменить: «Каждому человеку на любом этапе его жизни должна быть обеспечена возможность свободного выбора из существующего множества образовательных программ и получения интересующего его образования за общественный счет». Он предлагает проект «образовательных кредитных карточек», которые выдавались бы людям при рождении и обеспечивали бы возможность «приобретать не-

обходимые им навыки, когда они пожелают, и делать это лучше, быстрее, дешевле и не с такими нежелательными побочными эффектами, как в школе».

Это последнее замечание доказывает, что Иллич вовсе не против обучения навыкам. Его часто изображают не как учителя, а скорее как бунтовщика, заинтересованного не в образовании, а в революции, но в действительности он был скорее консерватором в том, что касается целей образования. Навыки — основа обучения, с точки зрения формалистов, — для Иллича тоже являются обязательным условием образования; он отвергает не сами навыки, а обучение им *в школе*. Проблема — в школе. Школа в силу своих особенностей в качестве институции оказалась неспособной научить каким-либо осмысленным навыкам.

Иллич восхищался работой бразильского педагога Паулу Фрейре, который стал для Иллича своего рода хрестоматийным примером того, как должно осуществляться образование. Вслед за Джоном Локком и Джоном Дьюи Фрейре рассматривал образование как органическую и необходимую часть здоровой демократии: чтобы общество было по-настоящему открытым и демократическим, люди должны разбираться в политических ситуациях, складывающихся в их странах. Поэтому Фрейре посвятил свою жизнь обучению и просвещению малоимущего крестьянского населения своей страны; с помощью процесса, который он называл *conscientização*, он стремился обучить своих соотечественников не только грамоте, но и практикам свободы.

Грамотность и свобода, с его точки зрения, неразрывно связаны между собой. В своей работе «Педагогика угнетенных» он утверждает, что традиционные формы образования нужны толь-

ко для того, чтобы сохранять угнетение бедных. Грамотность нужна не для того, чтобы «улучшать» бедняков к выгоде угнетающих их людей; повышение уровня образованности рабочих не должно быть средством производства более квалифицированных рабочих и более покладистых потребителей. Образование должно освободить их от угнетения — оно должно стать ядром демократических процессов.

Фрейре не боялся запачкаться: он работал с простыми людьми, и его работа заслужила признание и восхищение во всем мире. В его подходе высокие идеи сочетались с повседневной рутинной практикой. Предложенные им решения не были просто риторическими или теоретическими. Он разработал в высшей степени практичный метод обучения неграмотных взрослых чтению, базировавшийся на ключевых словах и фразах, описывавших их реальную жизнь. В этом смысле его подход совпадает с идеями Брунера по поводу спиральной школьной программы: начинайте там, где в данный момент находится учащийся, и сделайте эту ситуацию для него осмысленной.

Фрейре — живое доказательство идеи Иллича о том, что школа как институция непригодна для образования: внешкольные образовательные программы Фрейре имели огромный успех. Джон Гарднер, американский министр здравоохранения, образования и социального обеспечения, в 1965 г. выдвинул скандальное предположение, что всему, что выпускник школы проходит за 12 лет обучения, на самом деле можно выучиться за два года. Взрослые ученики Фрейре, учившиеся вне школьного формата по программе, разработанной специально для их нужд, доказывают правоту Гарднера: грамоте они обучились буквально за считанные недели. В таком

случае, под большим вопросом оказывается необходимость посвящать этой задаче несколько лет начальной школы, учитывая, что этот проект часто оканчивается неудачей. Результаты метода Фрейре — веский аргумент в пользу утверждения Иллича, что настоящее образование со школой никак не связано.

ЧТО ГОТОВИТ НАМ БУДУЩЕЕ?

На моей памяти мы вечно стоим на пороге революционного переворота в школьном обучении. Критика школьного образования, о которой я только что рассказывал, в сочетании с доступом к знаниям, ставшим возможным благодаря информационным технологиям, укрепили многих людей во мнении, что школа как институция находится на грани вымирания. Я очень хорошо помню, как в 1985 г. декан одного прославленного университета выступил с речью, в которой он с уверенностью (и довольно-таки напыщенно) предсказывал, что школы прекратят свое существование на исходе тысячелетия. Но школы благополучно миновали эту роковую точку — наоборот, они прямо-таки пышут здоровьем как никогда раньше. Нет никаких признаков того, что их популярность идет на спад. Правительства постоянно усиливают влияние школы: в 2015 г. возраст окончания школы в Великобритании вновь повысится, на этот раз до 18 лет. Откуда эта тяга к повышению возраста окончания школы и непрерывному наращиванию высшего образования? Почему бы вместо этого не сосредоточиться на тех 40 процентах, которые оканчивают среднюю школу, едва ли чему-то научившись, и попытаться понять, в чем же причина? Зачем мы заставляем их ходить в школу, если они не хотят этого делать и если наша ориентированная на аттестат

система образования попросту здесь не работает? Почему бы не ввести для учащихся от 14 лет те самые образовательные кредитные карточки, о которых говорил Иллич, чтобы молодые люди сами могли распорядиться своим образованием: пойти в профессиональное училище, остаться в школе или же отложить образование на другое время — когда им будет за 20 или за 30 или даже на еще более поздний период? Помимо прочего, школе пошло бы на пользу наличие учащихся всех возрастов.

В книге Бёрк и Гросвенора «Школа моей мечты» 14-летняя Лорна рассказывает о школе своей мечты:

Я бы хотела, чтобы школа перестала ассоциироваться с детьми. У меня есть, конечно, сомнения насчет практической стороны дела, но мне бы хотелось, чтобы образовательная система была добровольной, всеобщей и для всех возрастов. Люди разных поколений смогли бы общаться между собой, а у молодежи было бы больше свободы... Система должна быть достаточно гибкой, чтобы люди могли выбрать специализацию, развивать свои таланты и учиться в соответствии со своими интересами, а знания в других областях добирать позже, если они вдруг им понадобятся.

Лорна, это просто великолепные идеи! Где же ты сейчас? Школе бы не помешало некоторое разнообразие в возрастной структуре, но пока не заметно никаких признаков обсуждения в правительстве такого рода радикальных перемен.

Можно посмотреть на проблему и с противоположного конца. Вместо того чтобы изо всех сил стараться понизить возраст начала школьного обучения, почему бы не взглянуть в глаза фактам

и, наоборот, *повысить* возраст начала обучения, одновременно раздвинув рамки дошкольного воспитания и таких программ, как «Надежный старт» (Sure Start) в Великобритании, которая обеспечивает родителей маленьких детей поддержкой на всех уровнях? (Экспертное заключение по работе этой программы показало, что при наличии хороших условий домашнего обучения родители лучше справляются со своими родительскими обязанностями.) Подобный подход уж точно не навредил финнам. Как я уже писал, финские дети читают лучше всех в мире. Нетрудно понять, почему. Никто из нас не будет хорошо учиться под давлением, когда нам страшно или скучно, а это именно то, что случается с большинством детей в школе.

Если ориентироваться на факты, то вот парочка весьма значительных. Факт № 1: время, которое дети проводят в школе, не так существенно для обучения, как многие думают (например, дети, которые много времени вынуждены проводить в больнице, не слишком страдают в отношении полученного образования). Факт № 2: размер класса имеет значение для качества обучения (тут, правда, довольно сложная система доказательств, но я ограничусь простым здравым смыслом). Почему бы, опираясь на два этих факта, не запустить образовательную политику, направленную на сокращение числа детей в школе в единицу времени? Можно таким образом структурировать обучение в средней школе, чтобы посещаемость стала более гибким, варьируемым процессом. Пусть те, кто не ходит по какой-то причине в школу, распишут план своих занятий в то время, которое они проводят вне школы: совместная работа с другими учениками над каким-то проектом; подработка; общественно полезная работа; исследование, для которого

требуется работа с источниками в библиотеке; поход; каникулы с бабушкой и дедушкой; обучение по обмену в другой стране; что-то еще. Пусть для молодежи станет необычным поступать в университет в 18 лет — пусть нормой для них станет поступление в возрасте за 20 или за 30, когда они уже успели несколько лет позаниматься чем-то еще.

Все это возвращает нас к исходному пункту, с которого я начал эту книгу: слова «образование» и «школьное обучение» иногда используются как взаимозаменяемые. И теперь, в конце книги, очень важно подчеркнуть: образование — совсем не то же самое, что школьное обучение. Как заметила Диана Равич, бывший консультант правительства США, комментируя 10-летний опыт действия закона «Ни одного ребенка за бортом», принятого при президенте Джордже Буше-мл., «это был жестокий закон, опиравшийся на ошибочные представления о том, как улучшить школы... Он наивно ставил знак равенства между количеством баллов, набранных по стандартным тестам базовых навыков, и хорошим образованием».

Равич очень точно указывает здесь на самую распространенную ошибку в публичных дискуссиях, посвященных проблеме образования: «образование» путают с тем, что проходит под общим названием «стандарты», под которыми, судя по всему, подразумеваются «баллы, набранные по тестам». Эта путаница проистекает из нежелания серьезно задуматься, что же в действительности представляет собой образование.

В этой главе рассматривалась критика, направленная в адрес школьного образования. Принимая во внимание замечания Равич по поводу некоторых векторов развития школьного образования, учитывая поразительную устойчи-

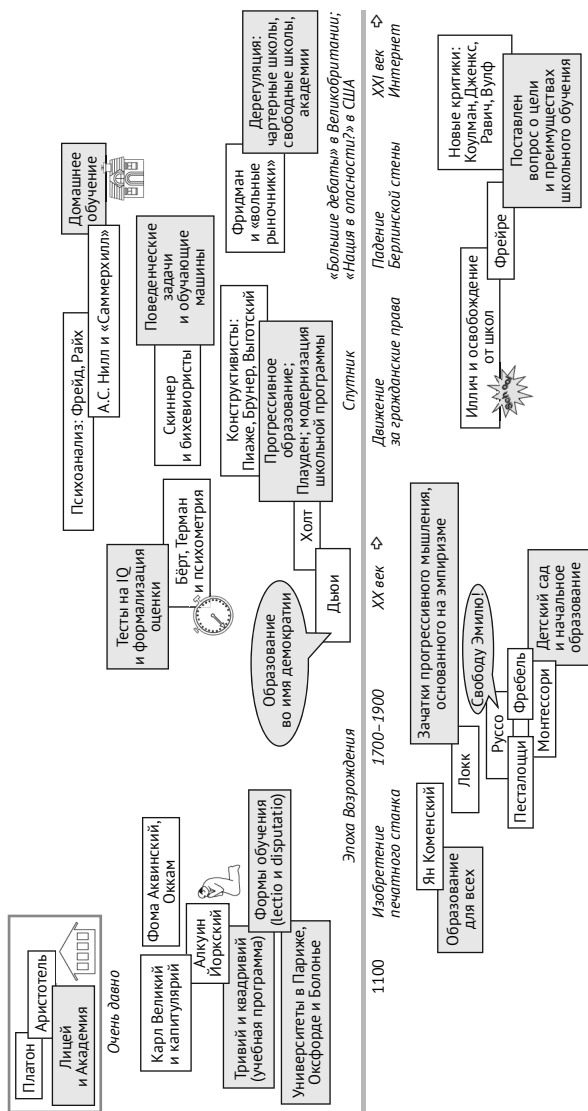


Рис. 6. Хроника образовательных идей (масштаб весьма приблизительный)

Авторский каламбур «free marketeers» (свободные рыночники), основанный на созвучии с «three marketeers» (три мушкетера), мы сочли возможным передать, опираясь на иные ассоциации (вольные каменщики или вольный стрелок). — *Примеч. пер.*

вость школы перед лицом любой критики и ее сопротивление любым сколько-нибудь серьезным изменениям в структуре или методах, кажется уместным закончить эту главу, а заодно и книгу, словами Джона Марша:

Если школы не особенно улучшают — или ухудшают — жизненные возможности своих подопечных... то, может быть, стоит предоставить последним свободу преследовать другие образовательные цели? [Marsh, 2011].

БИБЛИОГРАФИЯ И ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Глава 1. Как все начиналось

Bowles S., Gintis H. Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1999.

Harleian Miscellany. A collection of scarce, curious, and entertaining pamphlets and tracts, as well in manuscript as in print; found in the late Earl of Oxford's library, interspersed with historical, political, and critical notes. London: Robert Dutton, 1810.

Leach A.F. The schools of medieval England. London: Methuen & Co. Ltd, 1915 (эту работу можно найти также на превосходном веб-сайте «The history of education in England»: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/leach/leach1915.html>>).

Plato. The Republic. London: Penguin, 2007.

Postman N. The disappearance of childhood. New York: Vintage Books, 1994.

Rousseau J.-J. Émile / transl. B. Foxley. London: J.M. Dent, 1993.

Trevelyan G.M. English social history: A survey of six centuries from Chaucer to Queen Victoria. London: Longman, 1978.

- Обсуждение развития идеи детства см. в: *Ariès P.* Centuries of childhood / transl. R. Baldrick. New York: Vintage Books, 1962. Любопытно наблюдать за тем, как школа развивается одновременно с развитием этой идеи.
- Идеи Аристотеля очень хорошо изложены в кн.: *Ackrill J.L.* A new Aristotle reader. Princeton: Princeton University Press, 1988. Обсуждение темы образования можно найти в главе о политике (гл. VIII).
- О том, как развивалось образование в конце эпохи Тюдоров, очень доступным языком рассказывает

ся в кн.: *Pearson L.E. Elizabethans at home*. Stanford: Stanford University Press, 1967.

Глава 2. Масло и вода: формалисты и прогрессисты

Aristotle. The politics / transl. T.A. Sinclair. London: Penguin, 1962.

A History of the County of Middlesex. Vol. 1 / J.S. Cockburn, H.P.F. King, K.G.T. McDonnell (eds). University of London Institute of Historical Research. Oxford University Press, 1969. P. 255–285: <<http://www.british-history.ac.uk/report.aspx?compid=22125>> (данные запрашивались 14 августа 2011 г.).

Dewey J. Experience and education. New York: Collier Books, 1938.

Locke J. Some thoughts concerning education and Of the conduct of understanding / with an introduction by R.W. Grant, N. Tarcov. Indianapolis: Hackett Publishing Co. Inc., 1996.

- О Руссо и его поразительной жизни см.: *Wokler R.* Rousseau: A very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- О Дьюи и Оукшотте (а также о смысле и цели образования) великолепно рассказывается в кн.: *Pring R.* Philosophy of educational research. London: Continuum, 2004.
- Отличный ресурс, посвященный прогрессивному и неформальному образованию, — Infed: <<http://www.infed.org/>>

Глава 3. Традиции развиваются: идеи на практике

Alexander R.J. Culture and pedagogy: International comparisons in primary education. London: Wiley-Blackwell, 2001.

Bennett N. Teaching styles and pupil progress. London: Open Books, 1976.

Burke C., Grosvenor I. The school I'd like: Children and young people's reflections on an education for the 21st century. London: Routledge, 2003.

- О современном осмыслении прогрессивных идей, используемых в школьном образовании, см.: *Brown A.L., Campione J.C.* Communities of learning and thinking, or a context by any other name // *Developmental perspectives on teaching and learning skills*. Vol. 21 / D. Kuhn (ed.). Basel: Karger, 1990. P. 108–126.
- Данные сравнительных исследований по странам обычно предоставляются Международной программой оценки образовательных достижений (PISA), Международным исследованием качества математического и естественно-научного образования (TIMSS) и Международным проектом «Изучение качества чтения и понимания текста» (PIRLS). Статистику, которую я привожу в этой книге, я взял отсюда:
 - OECD/UNESCO-UIS (2003) Literacy skills for the world of tomorrow: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/9/33690591.pdf>>
 - OECD (2010) PISA 2009 results: Executive summary: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>>
- Дополнительную информацию о сравнительном исследовании учебных программ см. в экспертном отчете в рамках проекта «Follow Through»: *Schweinhart L.J., Weikart D.P.* Lasting differences: The High-Scope preschool curriculum comparison through age 23 // *Early Childhood Research Quarterly*. 1997. Vol. 12. P. 117–143.
- Оригинальный взгляд на экологию в классе можно найти в классической статье Уолтера Дойля: *Doyle W.* The uses of non-verbal behaviours: Toward an ecological view of classrooms // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1977. Vol. 23. No. 3. P. 179–192.
- Проект «ORACLE» подробно описывается в: *Galton M.J., Simon B., Croll P.* Inside the primary classroom. London: Routledge and Kegan Paul, 1980. В дальнейшем Галтон с коллегами написали еще одну рабо-

ту — «Inside the primary classroom: Twenty years on»: в ней рассматриваются изменения, произошедшие в образовании за 20 лет.

- Исчерпывающий американский взгляд на реформу можно найти в: *Tyack D., Cuban L. Tinkering toward utopia: A century of public school reform.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.
- Опровержение притязаний на повышение стандартов обучения посредством «спущенных сверху» правительственных директив см. в: *Tymms P. Are standards rising in English primary schools // British Educational Research Journal.* 2004. Vol. 30. No. 4. P. 477–494.
- Я рассматриваю финский подход к образованию (по контрасту с распространенной в англоговорящем мире идеей о том, что учителям нужно предписывать использование того или иного преподавательского метода) в: *Thomas G. Changing our landscape of inquiry for a new science of education // Harvard Educational Review.* 2012. Vol. 82. No. 1. P. 26–51.

Глава 4. Большие идеи XX века

Ball S. The education debate. Bristol: The Policy Press, 2008.

Burke C., Grosvenor I. The school I'd like: Children and young people's reflections on an education for the 21st century. London: Routledge, 2003.

Claxton G. What's the point of school? Oxford: Oneworld Publications, 2008.

Cox C.E., Dyson A.E. The Black Papers on education. London: Davis-Poynter, 1971.

Cremin L. The transformation of the school: Progressivism in American education 1876–1957. New York: Knopf, 1961.

Dewey J. Democracy and education. New York: Free Press, 1916.

Dewey J. Experience and education. New York: Collier Books, 1963. (Первоначально книга была опубликована в 1938 г. издательством Карпа Delta Pi.)

Hadow Report. The Board of Education's Report of the Consultative Committee on the Primary School. 1931: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/hadow1931/hadow1931.html>>.

Holt J. How children fail. New York: Pitman Publishing Company, 1964.

Kilpatrick W.H. The project method // Teachers College Record. 1918. Vol. 19. P. 319–335.

Minow M. In Brown's wake: Legacies of America's educational landmark. New York: Oxford University Press, 2010.

Plowden Report. Children and their primary schools. 1967: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>>.

Postman N., Weingartner C. Teaching as a subversive activity. London: Penguin, 1971.

Ravitch D. The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. New York: Basic Books, 2010.

Sandel M. What money can't buy: The moral limits of the market. London: Allen Lane, 2012.

U.S. Supreme Court. Brown et al. vs Board of Education of Topeka et al. appeal from the United States District Court for the District of Kansas, 347 U.S. 483. 1954.

- Очерк Фридмана о ваучерах см. в: *Friedman M.* The role of government in education // Economics and the Public Interest / R.A. Solo (ed.). Chapel Hill, NC: Rutgers University Press, 1955.
- Дальнейшее обсуждение доклада Плауден см. в журнале «FORUM», в 2007 г., т.е. 40 лет спустя, выпустившем два номера, посвященных докладу Плауден (Vol. 49. No. 1, 2).
- Превосходное освещение темы образования и рынка см. в: *Bridges D., Jonathan R.* Education and the market // The Blackwell guide to the philosophy of education / N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish (eds). Oxford: Blackwell, 2003.
- Прекрасный и очень внятный анализ проблемы применения рыночной идеологии к государствен-

ным услугам см. в: *Seddon J.* Systems thinking in the public sector. Axminster: Triarchy Press, 2008.

- Чтобы увидеть, как Джеймса Мередита сопровождают на кампус, введите запрос на YouTube: «James Meredith University of Mississippi 1962 Integration Riot Newsreel».
- О сегрегации и специальном обучении я размышляю в: *Thomas G.* A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking // *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 39. No. 3.
- Полностью высказывания Джона Клафтона по поводу ДНК частных школ и принципа селекции можно найти в летнем выпуске интернет-журнала «Attain»: <http://www.attainmagazine.co.uk/politics/a-reply-to-lord-adonis/>.

Глава 5. Аналитики и теоретики: какая от них польза?

Bernstein B. Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language. London: HarperCollins, 1973.

Bryant P.E. Piaget, teachers and psychologists // *Oxford Review of Education*. 1984. Vol. 10. No. 3. P. 251–259.

Crowther Report. 15 to 18. 1959: <http://www.education-england.org.uk/documents/crowther/>.

Fienberg S.E., Resnick D.P. Re-examining The bell curve // *Intelligence, genes and success: Scientists respond to The bell curve* / B. Devlin, S.E. Fienberg, D.P. Resnick, K. Roeder (eds). New York, NY: Springer-Verlag, 1997.

Herrnstein R.J., Murray C. The bell curve: intelligence and class structure in American life. New York, NY: The Free Press, 1994.

Jensen A. How much can we boost IQ and scholastic achievement? // *Harvard Educational Review*. 1969. Vol. 39. No. 1. P. 123.

Lippmann W. The mental age of Americans // *The New Republic*. 25 October 1922. P. 213–215.

Marmot M. Fair society, healthy lives: The Marmot review—strategic review of health inequalities in England post-2010. London: UCL, 2010: <<http://www.ucl.ac.uk/marmotreview>> (доступ запрашивался 28 февраля 2011 г.).

Reimer E. School is dead. London: Penguin, 1971.

Terman L.M. The possibilities and limitations of training // Journal of Educational Research. 1924. Vol. 10. P. 335–343.

Vygotsky L.S. Mind in society: Development of higher psychological processes. Boston: Harvard University Press, 1978.

Willms J.D. Quality and inequality in children's literacy: the effects of families, schools and communities // Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics / D. Keating, C. Hertzman (eds). New York: Guilford Press, 1999. P. 72–94.

- Подлог Берта и подтверждающие его доказательства обсуждаются в: *Hearnshaw L.S.* Cyril Burt: Psychologist. London: Hodder and Stoughton, 1979; *Kamin L.J.* Burt's IQ data // Science. 1977. Vol. 195. P. 246–248.
- О Пиаже и консервации см.: *Elkind D.* Piaget's conservation problems // Child Development. 1967. Vol. 38. P. 15–27.
- Прекрасный и очень внятный обзор текущих проблем, связанных с образованием и социальной справедливостью, см. в: *Smith E.* Key issues in education and social justice. London: Sage, 2012. (Он написан для студентов.)
- На веб-сайте фонда «Саттон Траст» (Sutton Trust) можно найти превосходный анализ проблемы доступа к высшему образованию.

Глава 6. Школьная программа

Bruner J. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977.

Cannadine D., Keating J., Sheldon N. The right kind of history. Basingstoke: Palgrave, 2011.

Jackson P. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Marshall H.E. Our island story: A history of Britain for boys and girls from the Romans to Queen Victoria. London: Civitas, 2007.

Peddiwell J.A. The saber-tooth curriculum. New York: McGraw-Hill, 1939.

Postman N. The end of education. New York: Alfred A. Knopf, 1996.

Reimer E. School is dead. London: Penguin, 1971.

Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann, 1975. См. также: Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse / J. Rudduck, D. Hopkins (eds). London: Heinemann, 1985.

Whitehead A.N. The aims of education and other essays. London: Macmillan, 1929.

Wragg E.C. The cubic curriculum. London: Routledge, 1997.

- Более подробное изложение идей Брунера по поводу спиральной школьной программы см. в: *Alexander R.* Essays on pedagogy. London: Routledge, 2008 (особенно гл. 7).
- О переносе обучения (а также пример с шахматами) см.: *Klein P.* Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory // Canadian Journal of Education. 1997. Vol. 22. No. 4. P. 377–394.

Глава 7. Больше никакой школы!

Burke C., Grosvenor I. The school I'd like: Children and young people's reflections on an education for the 21st century. London: Routledge, 2003.

Freire P. Pedagogy of the oppressed. London: Penguin, 1970.

Illich I. Deschooling society. London: Penguin, 1973.

Jencks C. et al. Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. London: Allen Lane, 1973.

Marsh J. Class dismissed: Why we cannot teach or learn our way out of inequality. New York: Monthly Review Press, 2011.

Minow M. In Brown's wake: legacies of America's educational landmark. New York: Oxford University Press, USA, 2010.

Ravitch D. Left back: A century of failed school reforms. New York: Simon & Schuster, 2000.

Wolf A. Does education matter? Myths about education and economic growth. London: Penguin Books, 2002.

- Сэр Кен Робинсон блестяще подводит итог некоторым современным заблуждениям по поводу школьного обучения в своем ролике на YouTube в программе «Анимационные фильмы RSA (Королевского общества поддержки искусств, производства и коммерции) — смена образовательной парадигмы» (RSA animate—changing education paradigms). Он также остроумно развенчивает миф об «эпидемии» синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).
- Статистика разного рода (как, например, вышеприведенная статистика увеличения числа полученных ученых степеней) доступна в Интернете на таких ресурсах, как Национальный центр образовательной статистики США (National Center for Education Statistics for the USA) и Департамент образования (разделы «Исследования» и «Статистика») (the Department for Education Research and Statistics Gateway) в Великобритании.
- О «Саммерхилле», философии Нилла и недавних сражениях с инспектором см.: *Vaughan M. Summerhill and A.S. Neill. Maidenhead: Open University Press, 2006.*
- О начале истории домашнего образования интересно рассказано в: *Musgrove F. Middle-class families and schools, 1780–1880 // Sociology, history and*

education / P.W. Musgrave (ed.). London: Methuen, 1972.

- Рональд Дор исследует вопрос, как вышло так, что образование оказалось приравненным к набору сертификатов. Его в особенности интересует история образования в Великобритании, Японии, Кении и на Шри-Ланке: *Dore R. The diploma disease*. London: Institute of Education, 1997.
- Если вам интересно было бы сравнить, как рассматривались взаимоотношения культуры и образования в прежние времена и как они рассматриваются сейчас, см.:
 - *Gordon H. Mental and scholastic tests among retarded children*. Education Pamphlet 44. London: HMSO, 1923.
 - *Wheeler L.R. A trans-decade comparison of the IQs of Tennessee mountain children* // *Cross-cultural studies of behavior* / I. Al-Issa, W. Dennis (eds). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970. P. 120–133.
 - *Artiles A.J. Special education's changing identity: paradoxes and dilemmas in views of culture and space* // *Harvard Educational Review*. 2003. Vol. 73. P. 164–202.
- Заключение по поводу программы «Надежный старт» (Sure Start) см. в: *The impact of Sure Start local programmes on three year olds and their families*: <<http://www.ness.bbk.ac.uk/impact/documents/42.pdf>>.

Томас, Г.

- Т56 Образование: Очень краткое введение [Текст] / пер. с англ. А. А. Архиповой; под науч. ред. С. Р. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — 176 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-1323-1 (в пер.).

Что значит «получить образование»? Равняется ли образование школьному обучению? Какие у образования дальнейшие перспективы развития? В своей книге Гэри Томас исследует важнейшие вопросы, столетиями разводящие педагогов по разные стороны баррикады. Образование непрерывно развивается — от платоновской Академии до современных школ, но проблемы остаются прежними: чему учить и как именно учить?

Гэри Томас — преподаватель педагогического факультета Бирмингемского университета. В свое время он работал учителем и школьным психологом, а теперь его педагогические и научные интересы сосредоточены в области инклюзивного образования и социальных наук.

Книга, написанная живым, ироничным и увлекательным языком, предназначена широкому кругу читателей — от специалистов в области образования до всех, кому довелось поучиться в разнообразных образовательных учреждениях.

УДК 37

ББК 74

Научное издание

Библиотека журнала «Вопросы образования»

ГЭРИ ТОМАС

ОБРАЗОВАНИЕ: ОЧЕНЬ КРАТКОЕ ВВЕДЕНИЕ

Главный редактор

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор

НАТАЛЬЯ АРХИПОВА

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка

ОЛЬГА БЫСТРОВА

Корректор

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ

«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел./факс: (495) 611-15-52

Подписано в печать 10.12.2015. Формат 84×108/32

Гарнитура PT Serif. Усл. печ. л. 9,2. Уч.-изд. л. 6,9

Печать офсетная. Тираж 1000 экз.

Изд. № 1892. Заказ №

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

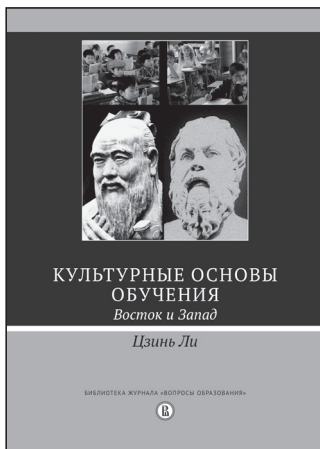
www.chpd.ru, e-mail: sales@chpd.ru,

тел.: 8 (495) 988-63-76, тел./факс: 8 (496) 726-54-10

ISBN 978-5-7598-1323-1



ПРЕДСТАВЛЯЕТ НОВИНКИ



Цзинь Ли

КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ: ВОСТОК И ЗАПАД

Перевод с английского

Библиотека журнала
«Вопросы образования»

Научное издание

ISBN 978-5-7598-1223-4

464 с.

70×100/16

переплет

2015

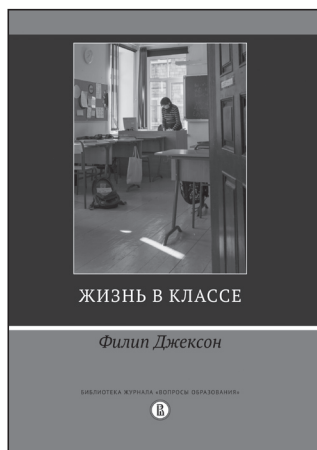
Восток и Запад имеют принципиально различные представления об обучении, которые влияют на отношение к детям и образованию. Рассматривая результаты многих лет исследований, Цзинь Ли показывает важное концептуальное различие между западной моделью образовательного процесса, ориентированной на разум, и восточной моделью, ориентированной на добродетель. Первая ставит перед собой целью воспитание разума для понимания мира, а последняя уделяет внимание прежде всего нравственному и социальному самосовершенствованию. Проследившая культурные истоки этих двух крупных интеллектуальных традиций, автор подробно показывает, как эти модели проявляются в психологии образовательного процесса, сказываются на результате обучения, отношении к другим обучающимся, выражении того, что знает человек, направляющих усилиях родителей и т.д.

Книжный магазин «БукВышка»: г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, тел.: +7 495 621-49-66,
<http://bookshop.hse.ru/>

Интернет-магазин ИД ВШЭ: <http://id.hse.ru/shop/>, тел.: +7 499 611-13-03

Отдел реализации: г. Москва, Варшавское ш., 44а, оф. 111, тел. +7 499 611-24-16,
e-mail: bookmarket@hse.ru, www.id.hse.ru

ПРЕДСТАВЛЯЕТ НОВИНКИ



Филип Джексон

ЖИЗНЬ В КЛАССЕ

Перевод с английского

Библиотека журнала
«Вопросы образования»

Научное издание

ISBN 978-5-7598-1322-4

248 с.

60×90/16

переплет

2016

Сразу же после выхода в свет в 1968 г. «Жизнь в классе» Филипа Джексона стала классическим исследованием образовательного процесса на его самом фундаментальном уровне. Цель этой книги состоит в том, чтобы побудить исследователей уделять больше внимания динамике обучения в классах и некоторым проблемным аспектам школьной жизни.

Книга адресована педагогам, администраторам, исследователям образования и всем, чья ежедневная работа связана со школами и происходящим в классах.

Книжный магазин «БукВышка»: г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, тел.: +7 495 621-49-66, <http://bookshop.hse.ru/>

Интернет-магазин ИД ВШЭ: <http://id.hse.ru/shop/>, тел.: +7 499 611-13-03

Отдел реализации: г. Москва, Варшавское ш., 44а, оф. 111, тел. +7 499 611-24-16, e-mail: bookmarket@hse.ru, www.id.hse.ru

ВЫСШАЯ
ШКОЛА
ЭКОНОМИКИ



ГОТОВЯТСЯ К ИЗДАНИЮ

ISBN 978-5-7598-1338-5

328 с.

60×90/16

переплет

2016

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ И МОБИЛЬНОСТЬ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ГЛОБАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Под редакцией М. Юдкевич, Ф. Альтбаха, Л. Рамбли

Перевод с английского

Библиотека журнала «Вопросы образования»

Обычно считается, что академический инбридинг, т.е. практика найма университетами собственных выпускников, отрицательно сказывается на деятельности вузов и качестве научной работы. В книге представлено первое полномасштабное международное исследование, посвященное феномену академического инбридинга. Авторы из разных стран предлагают свой взгляд на проблему и объясняют причины инбридинга: историческая традиция, неразвитость национального рынка труда, нехватка людей с ученой степенью и т.д. Как показывают результаты исследований, сотрудники-инбриды не всегда уступают остальным своим коллегам в научной продуктивности, однако инбридинг ведет к укреплению сложившейся иерархии и не способствует развитию новаторских идей.

ISBN 978-5-7598-1324-8

264 с.

60×90/16

переплет

2016

Стефан Коллини

ЗАЧЕМ НУЖНЫ УНИВЕРСИТЕТЫ

Перевод с английского

Библиотека журнала «Вопросы образования»

Во всем мире университетов сегодня больше, чем когда-либо прежде, но в то же время наблюдается очевидное отсутствие ясного понимания задач университетов и скептицизм в отношении их ценности. Известный британский историк идей Стефан Коллини призывает к переосмыслению наших представлений об университетах. Он оспаривает тезис о том, что университеты должны показывать: они помогают зарабатывать деньги, чтобы обогатиться получением больших денег для себя. Вместо этого он предлагает признать существование различных типов институтов, которые играют разные роли.

Книжный магазин «БукВышка»: г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, тел.: +7 495 621-49-66, <http://bookshop.hse.ru/>

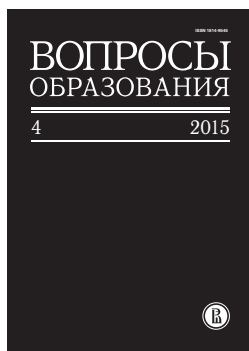
Интернет-магазин ИД ВШЭ: <http://id.hse.ru/shop/>, тел.: +7 499 611-13-03

Отдел реализации: г. Москва, Варшавское ш., 44а, оф. 111, тел. +7 499 611-24-16, e-mail: bookmarket@hse.ru, www.id.hse.ru

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ежеквартальный научно-образовательный журнал

ISSN 1814-9545



Издается с 2004 г.

Главный редактор
Ярослав Иванович
Кузьминов

**Рекомендованное
издание
ВАК Минобрнауки
России**

Постоянные рубрики

- Образовательная политика
- Теоретические и прикладные исследования
- Социология и статистика образования
- Практика
- Дискуссия
- Из истории образования
- Рецензии и обзоры

Распространяется по России и другим странам СНГ

Каталог Агентства «Роспечать» —

подписной индекс 82950

Объединенный каталог «Пресса России» —

подписной индекс 15163

Координаты редакции

Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20.

Тел.: (495) 772-95-90, *22037, *22038

e-mail: edu.journal@hse.ru

Дополнительная информация на сайтах

<http://vo.hse.ru>,

<http://id.hse.ru>



ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ

Интернет-магазин



<http://id.hse.ru/shop>

**Все книги Издательского дома
ВШЭ, имеющиеся в продаже, —
по минимальным ценам**

Оплата наличными
или банковской картой

Доставка в 300 городов России

БукВышка

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КНИЖНЫЙ МАГАЗИН

Более 8000 наименований научной, учебной,
справочной, общеобразовательной
литературы отечественных и иностранных
издательств, в том числе
ВСЕ книги ИД ВШЭ

Сувениры с символикой ВШЭ

Скидки сотрудникам и учащимся ВШЭ

Адрес: Москва, ул. Мясницкая, 20

ЧАСЫ РАБОТЫ:

Пн–пт — с 10.00 до 20.00

Сб — с 10.00 до 19.00

Воскресенье — выходной

Тел. (495) 621 4966

<http://id.hse.ru/bookvyshka>

id.hse.ru

Уважаемые читатели!

Приглашаем Вас посетить сайт

Издательского дома

Высшей школы экономики по адресу:

id.hse.ru

На нашем сайте вы найдете каталог книг и журналов, информацию о новинках и планах на будущее, отрывки из книг, рецензии и многое другое.

Также на сайте размещена полная информация о том, где можно купить наши книги и как подписаться на журналы.

*Ждем вас круглосуточно,
каждый день!*

